

أثر تدريب طلبة الجامعة الهاشمية على مهارات التعامل مع بعض أنواع الفقرات المستخدمة في الإختبارات على تحصيلهم الأكاديمي

د. يحيى حياتي نصار

قسم علم النفس التربوي - كلية العلوم التربوية
الجامعة الهاشمية، المملكة الأردنية الهاشمية

الملخص

ملخص البحث: هدفت الدراسة الحالية إلى فحص أثر تدريب طلبة الجامعة الهاشمية على مهارات التعامل مع فقرات الصواب والخطأ وفقرات الاختيار من متعدد وفقرات التكميل والفقرات المقالية على تحصيلهم الأكاديمي. تم اختيار ٨٨ طالباً وطالبة من الطلبة المسجلين في مادة علم النفس في الجامعة الهاشمية في الفصل الصيفي من العام الجامعي ٢٠٠٣-٢٠٠٤، وتم توزيعهم بطريقة عشوائية تبعاً لمتغيري المجموعة (تدريب، لا تدريب) ومتغير الجنس (ذكور، إناث). واستخدم المنهج التجريبي حيث تم تدريب أفراد المجموعات التجريبية من الذكور والإناث على مهارات التعامل مع الفقرات المشار إليها سابقاً. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تباين تحصيل أفراد العينة قد اختلف بدرجة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١٢٥) تبعاً لمتغير المجموعة على فقرات الصواب والخطأ وفقرات الاختيار من متعدد والفقرات المقالية، في حين لم يختلف تباين درجات أفراد العينة بدرجة دالة إحصائية على متغير تحصيل الطلبة على فقرات التكميل تبعاً لمتغير المجموعة. ولم يختلف تباين درجات أفراد العينة بدرجة دالة إحصائية على جميع أنواع الفقرات المشار إليها تبعاً لمتغير جنس الطلبة. وأخيراً لم يكن للتفاعل بين متغير المجموعة والجنس أثراً دالاً إحصائياً إلا على تباين تحصيل أفراد العينة على فقرات الاختيار من متعدد.

المقدمة

يعتبر التحصيل الأكاديمي أحد أهم المتغيرات التي حاولت العديد من الدراسات فحص درجة إرتباطها مع عدد كبير من العوامل، ذلك أن التحصيل الأكاديمي هو المخرج النهائي لمجموعة من العمليات والإجراءات التي تبدأ بصياغة مجموعة محددة من الأهداف من ثم تصاغ الطرق والإجراءات التي من شأنها الوصول إلى أقرب ما يمكن من تحقيق لهذه الأهداف (عودة، ١٩٨٥). إن تقويم درجة نجاح أية مؤسسة تربوية تعليمية تكمن في مدى تحقيق هذه المؤسسة للأهداف التي تسعى بصورة ممنهجة لتحقيقها، ويعتبر التحصيل الأكاديمي أحد أهم المخرجات التي تقوم على أساسها تلك المؤسسات، من هنا جاءت محاولات العديد من الباحثين لتفسير تباين هذا المتغير من خلال مجموعة من المتغيرات التي قد يفسر كل منها جزءاً معيناً من ذلك التباين (Oosterhof, 1994).

وتعتبر الاختبارات التحصيلية بأنواعها وأشكالها المختلفة الأداة الأساسية التي تستخدم في قياس درجة تحقيق الطلبة للأهداف المعدة مسبقاً في المقررات الدراسية المختلفة، ومن المعروف أن هناك أنواعاً عديدة من الفقرات التي قد تستخدم في الاختبارات التحصيلية (فقرات الصواب والخطأ، فقرات الاختيار من متعدد، فقرات إكمال الفراغ، فقرات المزاوجة.... إلخ). وأشارت بعض الدراسات إلى أهمية أخذ اتجاهات الطلبة نحو الاختبار المستخدم في قياس تحصيلهم (من حيث نوع الفقرات) على تحصيلهم الأكاديمي (الدوغان، ١٩٩٥). كذلك أشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة بين نوع الفقرات المستخدمة في الاختبارات التحصيلية وتوقعات الطلبة لآدائهم فيها (Dydwalle, Swerts, & De cort, 1983; Gay, 1980), من جهة ثانية أشارت بعض الدراسات إلى وجود أثر ذي دلالة لتدريب الطلبة على التعامل مع أنواع الفقرات المستخدمة في الاختبارات التحصيلية على آدائهم في تلك الاختبارات (Bangert, Kulik & Kulik, 1983; Messick & Jungbult, 1981).

من جهة ثانية يلعب تدريب الطلبة على مهارات التعامل مع الاختبارات التحصيلية دوراً مهماً ومؤثراً في زيادة تحصيلهم الأكاديمي (Tuckman, 2003). وأشارت بعض الدراسات إلى وجود أثر ذي دلالة لتدريب الطلبة على التعامل مع أنواع الفقرات المستخدمة في الاختبارات التحصيلية على أدائهم في تلك الاختبارات (Bangert, Kulik & Kulik, 1983; Messick & Jungbult, 1981)، من هنا تأتي أهمية إعداد الطلبة ليس فقط لاستقبال المعرفة بل أيضاً للإلمام بأساليب التعلم المختلفة والتي تسهل عليهم عملية التفاعل الإيجابي مع البيئة الأكاديمية.

وبما أن الاختبار التحصيلي هو الأداة التي تستخدم لقياس مستوى التعلم وكذلك بما أن أداء الطالب في الاختبارات التحصيلية له انعكاسات نفسية واجتماعية على ذلك الطالب، فمن المهم التأكد أن الطالب يمتلك المستوى المهاري الكافي الذي يمكنه من التعامل مع الاختبار التحصيلي بكفاءة واقتدار. ومما يؤكد هذه النقطة تقرير مكيب (McCabe) الذي أشار إليه توكمان (Tuckman, 2003) وهو أن ما نسبته ٤٢٪ من طلبة السنة الأولى في الجامعات الأمريكية يضطرون لإعادة دراسة بعض المواد الجامعية. واعتبر توكمان أن العامل الأساسي لهذا الفشل الجامعي قد يعود إلى نقص إعداد الطلبة وربما يكون جزء مهم من هذا الإعداد هو إعدادهم وتدريبهم على التعامل مع الاختبارات.

وهناك من يشير إلى أهمية بدء عملية تدريب الطلبة على مهارات التعامل مع الاختبارات التحصيلية في المدارس وأكد بيرلمان (Perlman, 2000) على وجود علاقة ارتباطية بين توفير برامج تدريبية لطلبة المدارس على مهارات التعامل مع الاختبارات التحصيلية وزيادة تحصيلهم، وفي نفس السياق هناك من أكد على أهمية تدريب الطلبة على استخدام بعض الاستراتيجيات المعرفية التي قد تساعدهم على اكتساب ومعالجة المعلومات (Mayer, 2002)، وبالنظر إلى أنه يمكن اعتبار الاختبار التحصيلي أداة تعليمية حيث إن الطالب قد يتعلم أثناء تقديمه للاختبار (نصار، ٢٠٠٤). من هنا وباعتبار الاختبار جزءاً

من عملية التعلم التي هي عملية مستمرة، فإنه من المتوقع أن الطالب الذي يمتلك استراتيجيات معرفية للتعامل مع الاختبار سيكون أكثر قدرة على حصد الدرجات والاستفادة بنفس الوقت من هذه الخبرة.

مما تقدم يبدو واضحاً أهمية تدريب الطلبة على مهارات التعامل مع الاختبارات وهذا يتطلب بالضرورة تدريبهم على التعامل مع الأنواع المختلفة للفقرات المستخدمة في الاختبارات التحصيلية، حيث من المهم توفر استراتيجيات معرفية واضحة ومحددة لدى الطلبة عند تعاملهم مع كل نوع من أنواع الفقرات وبالتحديد تهتم الدراسة الحالية بتدريب طلبة الجامعة الهاشمية على مهارات التعامل مع فقرات الصواب والخطأ والاختيار من متعدد والتكميل والفقرات المقالية على افتراض أن تزويدهم بمثل هذا النوع من التدريب قد يحسن من تحصيلهم الأكاديمي.

مشكلة الدراسة:

بما أنه قد يكون تفسير تحصيل الطلبة من خلال مدى معرفتهم وإلمامهم بالمادة العلمية فقط غير كاف حيث قد يعتمد أدائهم على عدة عوامل أخرى قد يكون من أهمها مدى كفاءتهم في التعامل مع الاختبارات التحصيلية (عودة، ١٩٨٥) فإنه من المهم فحص إلى أي درجة قد يؤثر تدريب الطلبة على التعامل مع تلك الاختبارات على تحصيلهم الأكاديمي. وبصورة أكثر وضوحاً إلى أي درجة قد يؤثر تدريب الطلبة على بعض المهارات المرتبطة ببعض أنواع الفقرات المستخدمة في الاختبارات التحصيلية على تحصيلهم الأكاديمي. إن المدرسين، وعند بنائهم للاختبارات مستخدمين أي نوع من أنواع الفقرات، يفترضون أن طلبتهم ملمون ولو بدرجات متفاوتة بالمهارات الأساسية اللازمة للتعامل مع أي نوع من أنواع الفقرات، ذلك أنه من المفترض أن المدرسين أنفسهم يبنون أسئلتهم مهما كان شكلها أو نوعها في ضوء بعض القواعد الأساسية الضرورية لجعل تلك الفقرات أكثر فعالية (أبو علام، ١٩٨٧؛ عدس، ١٩٨٩). من هنا وحيث إن عملية بناء الفقرات المستخدمة في الاختبارات التحصيلية تحتاج إلى

الإلتزام بقواعد محددة وإلى إمتلاك باني الاختبار لبعض المهارات التي تمكنه من إعداد فقرات اختباره بتميز ولكن بدون الإخلال بتلك القواعد، فإنه من المنطقي الافتراض أن عملية التعامل مع مثل تلك الفقرات هي عملية تحتاج إلى تدريب وإعداد، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات حيث أشارت إلى وجود أثر ذي دلالة لتدريب الطلبة على التعامل مع أنواع الفقرات المستخدمة في الاختبارات التحصيلية على آدائهم في تلك الاختبارات (Bangert, Kulik & Messick & Jungbult, 1981; Kulik, 1983). وفي ضوء ما تقدم، وكذلك في ضوء نتائج دراسة تم إجراؤها في الجامعة الهاشمية أظهرت أن الطلبة في الجامعة الهاشمية إعتبروا حاجتهم للتدريب على مهارات التعامل مع الاختبارات كواحدة من أهم حاجاتهم الأكاديمية في الجامعة (الطحان و أبو عيطة، ٢٠٠٢)، فإن الهدف من البحث المقترح الحالي هو فحص أثر تدريب طلبة الجامعة الهاشمية على مهارات التعامل مع بعض أنواع الفقرات المستخدمة في الاختبارات التحصيلية على تحصيلهم الأكاديمي.

أسئلة الدراسة:

حاول البحث الحالي ومن خلال استخدام المنهج التجريبي الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١ - هل يختلف تحصيل طلاب الجامعة الهاشمية على فقرات الصواب والخطأ و/ أو فقرات الاختيار من متعدد و/ أو فقرات التكميل و/ أو فقرات الأسئلة المقالية في مقرر علم النفس عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تبعاً لمتغير الجنس؟
- ٢ - هل يختلف تحصيل طلاب الجامعة الهاشمية على فقرات الصواب والخطأ و/ أو فقرات الاختيار من متعدد و فقرات التكميل و/ أو فقرات الأسئلة المقالية في مقرر علم النفس عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تبعاً لمتغير التدريب على مهارات التعامل مع بعض أنواع الفقرات المستخدمة في الاختبارات التحصيلية (تدريب أو لا تدريب)؟

٣ - هل يختلف تحصيل طلاب الجامعة الهاشمية الذين تم تدريبهم على مهارات التعامل مع بعض أنواع الفقرات المستخدمة في الاختبارات التحصيلية عن تحصيل طلاب الجامعة الهاشمية الذين لم يتم تدريبهم على فقرات الصواب والخطأ و/ أو فقرات الاختيار من متعدد و/ أو فقرات التكميل و/ أو فقرات الأسئلة المقالية في مقرر علم النفس عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تبعاً لمتغير الجنس؟

ومن الملاحظ أن الأسئلة ١ و ٢ و ٣ تهدف إلى فحص التباين على المستوى المتعدد وعلى المستوى الأحادي كذلك يلاحظ أن السؤال رقم ٣ يهدف إلى فحص فيما إذا كان تحصيل طلبة الجامعة الهاشمية يختلف سواء على المستوى المتعدد أو على المستوى الأحادي نتيجة لأثر التفاعل بين متغيري الجنس والتدريب.

فرضيات الدراسة:

يمكن اعتماد الفرضيات الإحصائية التالية كفرضيات بديلة في الدراسة المقترحة الحالية:

- فب١: يختلف تحصيل طلاب الجامعة الهاشمية على فقرات الصواب والخطأ و/ أو فقرات الاختيار من متعدد و/ أو فقرات التكميل و/ أو فقرات الأسئلة المقالية في مقرر علم النفس عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تبعاً لمتغير الجنس.
- فب٢: يختلف تحصيل طلاب الجامعة الهاشمية على فقرات الصواب والخطأ و/ أو فقرات الاختيار من متعدد و فقرات التكميل و/ أو فقرات الأسئلة المقالية في مقرر علم النفس عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تبعاً لمتغير التدريب على مهارات التعامل مع بعض أنواع الفقرات المستخدمة في الاختبارات التحصيلية (تدريب أو لا تدريب).

- فب٣: يختلف تحصيل طلاب الجامعة الهاشمية الذين تم تدريبهم على مهارات التعامل مع بعض أنواع الفقرات المستخدمة في الاختبارات التحصيلية عن

تحصيل طلاب الجامعة الهاشمية الذين لم يتم تدريبهم على فقرات الصواب والخطأ و/ أو فقرات الاختيار من متعدد و/ أو فقرات التكميل و/ أو فقرات الأسئلة المقالية في مقرر علم النفس عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تبعاً لمتغير الجنس.

أهمية الدراسة:

يعرف المتخصصون في مجال القياس والتقويم التربوي الاختبار التحصيلي على أنه أداة قياس يتم بناؤها وفق خطوات منتظمة تهدف لرصد درجة تحقيق الطلبة لأهداف تعليمية - تعليمية محددة (الدوسري، ٢٠٠٠) ويشير المتخصصون إلى أن أداة القياس الجيدة هي تلك التي تتمتع بخصائص قياس (صدق وثبات) مقبولة وفي هذا السياق ووفقاً لنظرية العلامة الحقيقية في القياس فإن أداة القياس الدقيقة هي تلك التي تقلل لأكثر درجة ممكنة من قيمة التباين في الدرجات الملاحظة والعائد للخطأ أو هي تلك الأداة التي تزيد من احتمالية أن يكون التباين في الدرجات الملاحظة للأفراد هو تباين حقيقي (Crocker & Algina, 1986). من هنا تنبع أهمية البحث الحالي حيث قد يكون أحد مصادر الخطأ في أدوات القياس (الاختبارات) الذي يتم استخدامها في رصد تحصيل الطلبة في الجامعة الهاشمية عائداً إلى عدم إمتلاك الطلبة للمهارات اللازمة للتعامل مع تلك الاختبارات مما قد يقلل من مستوى أدائهم، لذلك إهتم العديد من الباحثين التربويين بموضوع تدريب الطلبة على مهارات التعامل مع الاختبارات أو مهارات تقديم الاختبارات. من جهة ثانية يسعى البحث الحالي لاختبار فيما إذا كان أداء الطلبة على بعض أنواع الفقرات المستخدمة في الاختبارات التحصيلية يختلف باختلاف جنس الطلبة (ذكور، إناث) مما قد يشير إلى أن بعض أنواع هذه الفقرات قد يكون أكثر ملاءمةً للذكور أو للإناث، وإذا وجدت مثل هذه الدلالة التمييزية لبعض أنواع الفقرات المستخدمة في الاختبارات في ضوء متغير جنس الطلبة فإن هذا قد يشير إلى أهمية استخدام أكثر من نوع من أنواع الفقرات في الاختبارات التي

يتم إجراؤها في البيئات التعليمية التي يكون فيها المفحوصون من الذكور والإناث. وأخيراً تكمن أهمية البحث الحالي في معرفة فيما إذا كان أثر تدريب الطلبة على مهارات تقديم الاختبارات أو مهارات التعامل مع بعض أنواع الفقرات المستخدمة في الاختبارات التحصيلية يختلف باختلاف جنسهم.

التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

- ١ - التحصيل الأكاديمي للطلبة: ويقصد به درجات طلبة الجامعة الهاشمية في اختبار في مقرر علم النفس.
- ٢ - مهارات التعامل مع بعض أنواع الفقرات المستخدم في الاختبارات التحصيلية: ويقصد بها في هذه الدراسة مجموعة الأساليب التي يمكن أن يستخدمها الطلبة والتي من شأنها زيادة احتمالية حصولهم على درجات مرتفعة على فقرات الصواب والخطأ والاختيار من متعدد و التكميل والمقالية وقد تم تدريب الطلبة على هذه الأساليب.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية من عدة زوايا فهي أولاً تهتم فقط بتدريب عينة من طلبة الجامعة الهاشمية على مهارات التعامل مع بعض أنواع الفقرات المستخدمة في الاختبارات التحصيلية وبالتحديد مهارات التعامل مع فقرات الصواب والخطأ والاختيار من متعدد وفقرات التكميل والفقرات المقالية أو الانشائية، وثانياً تحدد برصدها لأثر ذلك التدريب على تحصيلهم في مقرر علم النفس، وثالثاً تتحدد بأنها ستتعامل فقط مع عينة من الطلبة من مستوى البكالوريوس في الجامعة الهاشمية والمسجلين في مقرر علم النفس في الفصل الصيفي من العام الجامعي ٢٠٠٣-٢٠٠٤.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تؤثر أساليب التقويم المتعددة على الطلبة فهي قد تسرع من تعلم الطلبة وقد تبطيء من سلوكهم التعليمي (Elton & Laurillard, 1979). إن تأثير أساليب

التقويم على العملية التعليمية - التعليمية قد تؤثر سلباً أو إيجاباً على الطلبة بل لعل هذه التأثيرات هي التحيز الحقيقي للاختبارات (Fredericksen, 1984). وقد أشارت العديد من الدراسات (Martin & Ramsden, 1987; Marton & Saljo, 1976; Ramsden, 1985) إلى أن الطلبة الذين يستخدمون الأساليب السطحية في التعلم يجدون صعوبة كبيرة في التأقلم مع متطلبات أساليب التقويم التي تكون موجهة للطلبة عميقة التعلم. من هنا جاءت أهمية تدريب الطلبة على التعامل مع مختلف أساليب التقويم ومن أكثر هذه الأساليب شيوعاً هي الاختبارات التحصيلية التي يستخدم فيها أنواع مختلفة من الفقرات، وفي كثير من الأحيان قد يتأثر أداء الطلبة على هذه الفقرات بعدة عوامل منها أنماط تعلمهم (Martin & Ramsden, 1987) أو عدم توفر التدريب الكافي للتعامل مع الأنواع المختلفة للفقرات (Tunks, 2001) أو بعوامل أخرى.

وفي سياق أثر تدريب الطلاب على مهارات التعامل مع الاختبارات على مستوى آدائهم على تلك الاختبارات فقد أكد فوجارتي (Fogarty, 1999) على أهمية تدريب الطلبة على مهارات التعامل مع الاختبارات التحصيلية كأحد العناصر الأساسية لرفع وتحسين درجات الطلبة على تلك الاختبارات، وفي نفس السياق أشار مارزانو (Marzano, 1998) إلى أهمية أن يأخذ المسؤولون في المدارس الثانوية نقطتين أساسيتين بعين الاعتبار إذا ما رغبوا برفع مستوى أداء طلبتهم سواء في اختبارات الأداء أو في الاختبارات التقليدية وهاتان النقطتان هما: عدم إحتفاظ معلمي المرحلة الثانوية العامة "بالأسرار" الخاصة بكيفية التعامل مع الاختبار، والتعليم من أجل الإعداد للاختبار. كذلك أكد بابام (Popham, 1992) على المسؤولية الاخلاقية للمعلمين في إعداد طلبتهم للتعامل مع الاختبارات بكفاءة كذلك أشار بابام إلى أن دور المعلم لا يقتصر على عملية إعداد الاختبارات.

وفي كتاب صممه كل من سروجس وماستروبييري ومارجو (Scruggs, Mastropieri & Margo, 1995) تناولوا فيه بعض المهارات التي قد تحسن من تعامل الطلبة مع الاختبارات، وقد كان القصد من هذا الكتاب في الاصل هو

التوجه نحو المعلمين لكن هذا لم يكن يعني أنه غير مفيد للآباء الذين يعتقدون أن بإمكان أبنائهم الحصول على درجات أفضل من تلك التي يحصلون عليها أو أن الدرجات التي يحصلون عليها لا تمثل قدراتهم الحقيقية. وقد ركز مؤلفو هذا الكتاب على مجموعة المهارات التي إذا استخدمت بصورة فعالة فإنها ستساهم بالتأكيد في تحسين أداء أولئك الطلبة الذين بإمكانهم توظيف معرفتهم المتعلقة بنوع الاختبار (أو نوع الفقرات المستخدمة في بناء الاختبار) والتعامل مع موقف الاختبار بحكمة مما يؤدي في النهاية إلى زيادة احتمالية حصولهم على درجات مرتفعة. ويشير مؤلفو الكتاب إلى أن أساليب تعليم الطلبة على مهارات التعامل مع الاختبارات (أو تقديم الاختبارات) تعتمد بصورة أساسية على مجموعة المهارات المحددة المراد تعليمها للطلبة، كما يشيرون إلى أنه وبصورة عامة يمكن تدريس هذه المهارات للطلبة من خلال الدروس التي تقدم لهم أثناء عملية التدريس. ويشير مؤلفو الكتاب إلى أن الأطفال الصغار في السن، والطلبة ذوي المستوى التحصيلي المتدني بمختلف المراحل العمرية والأفراد الذين ينتمون إلى مستويات إقتصادية اجتماعية متدنية هم الأكثر إستفادة من برامج التدريب على مهارات تقديم الاختبارات (The test-taking skills training). وفي نفس السياق أكد مهنز و بابام وريان (Mehrens, Popham & Ryan, 1998) على أهمية إعداد الطلبة للتعامل بفعالية مع أساليب التقويم المختلفة.

وفي دراسة أجراها جاي (Gay, 1980) أشارت إلى أن نوع الفقرات التي تقدم في الاختبارات وتوقعات الطلبة حول نوعية فقرات الاختبار تلعب دوراً كبيراً في تحديد أسلوب إستعدادهم للاختبار.

وفي دراسة أخرى أجراها كل من زولار وبن شيم (Zoller & Ben-Chaim, 1988) أظهرت أن الطلبة يفضلون أساليب التقويم التي تختصر الوقت ولا تحتاج إلى صعوبة في التذكر، وبينت الدراسة أن الطالبات يفضلن الاختبارات المنزلية (take home exams) أكثر من الطلبة الذكور وأنهن أقل إستعداداً لأداء الاختبارات اللفظية بغض النظر عن شكل أو نوع الفقرات المستخدمة.

أما دراسة جانو (١٩٨٨) فقد هدفت بصورة أساسية إلى بيان الدور الحيوي الذي يمكن أن تلعبه الإمتحانات في تطوير التعليم الجامعي ورفع مستواه والشروط الواجب توفرها في هذه الإمتحانات لكي تساعد على تحقيق هذا الهدف، وتكونت عينة هذه الدراسة من ٢٢ طالبة في مادة الكيمياء وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن ما نسبته ٦٢٪ من أفراد العينة لم يكن قادات على الربط بين أجزاء المعرفة الخاصة بموضوع معين والموزعة على عدة فقرات في نفس الاختبار، وأرجع الباحث هذه النتيجة إلى عدم تلقي الطالبات لتدريبات كافية للتعامل مع فقرات الاختبارات التحصيلية بأنواعها المختلفة.

وفي دراسة قام بها كل من روزناوسكي وباسيت (Roznowski & Bassett, 1992) هدفت إلى فحص أثر استخدام الأساليب الحديثة في تدريب طلبة البكالوريوس على رفع مستوى قدرتهم على التعامل بحكمة مع فقرات الاختبارات المقننة، وقد قسم أفراد العينة في هذه الدراسة إلى ثلاث مجموعات بحيث ضمت كل مجموعة ١٠٠ فرد، وإختلفت الفقرات المستخدمة مع كل مجموعة من حيث مستوى الصعوبة، ودلت نتائج الدراسة على أن أكبر أثر للتدريب ظهر مع المجموعة التي تعاملت مع الفقرات متوسطة الصعوبة وبصورة عامة بينت الدراسة أهمية التدريب على أداء الطلاب في الاختبارات.

وفي نفس السياق سأل جيلمان و باركوتيز (Gelman & Berkowitz, 1993) ٣٢٢ طالباً جامعياً من خلال إستبانة حول آرائهم بأساليب التقويم المتبعة في تقويمهم من قبل مدرسيهم، ووجد الباحثان أنه في حين يفضل الطلبة الذكور الاختبارات من نوع الاختيار من متعدد فإن الطالبات يفضلن الاختبارات المقالية.

أما دراسة كل من ويلر وهيرتل (Wheeler & Haertel, 1993) فقد أشارت إلى أهمية تحديد الطلبة الذين ليس لديهم إلمام بمهارات التعامل بكفاءة مع الاختبارات وإلى ضرورة مساعدتهم على إكتساب هذه المهارات من خلال برامج تربوية تعد لهذا الغرض. وأكدت الباحثتان على أن تدريب الطلبة على مهارات

التعامل مع الاختبار لا يمكن إعتباره علاجاً سريعاً لأساليب التدريس غير الفعالة ولا حتى لذلك النقص المترتب عن التعلم الناقص (Insufficient Learning).

أما دراسة الدوغان (١٩٩٥) فقد هدفت إلى قياس اتجاهات طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات المقالية والموضوعية وعلاقة ذلك بمستوياتهم الدراسية وتخصصاتهم ومستويات تحصيلهم. أجريت هذه الدراسة على عينة حجمها ٣٢٣ طالباً من طلبة جامعة الملك سعود جميعهم من الذكور وفي مرحلة البكالوريوس، وإشتملت العينة على مختلف المستويات الدراسية والتخصصات. دلت نتائج الدراسة أن اتجاهات طلبة الجامعة نحو الاختبارات الموضوعية أكثر إيجابية من اتجاهاتهم نحو الاختبارات المقالية بفرق دال إحصائياً، كما أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلبة سواء نحو الاختبارات الموضوعية أو المقالية لا يختلف باختلاف المستوى الدراسي للطلبة أو التخصص أو مستوى التحصيل حيث فضل جميع الطلبة بغض النظر عن تخصصاتهم أو مستوياتهم الدراسية أو مستويات تحصيلهم الاختبارات الموضوعية على الاختبارات المقالية.

وناقش كل من شاليف وتورانزو (Chaleff & Toranzo, 2000) في دراسة أخرى أهمية إعداد الطلبة الذين يعانون من مشكلة الصمم للتعامل مع الاختبارات على تحسين مستوى أدائهم على اختبارات القراءة المقننة، وقد فحصت هذه الدراسة أثر فعالية إستراتيجيات التعامل مع الاختبار وتدريب الطلبة على التراكيب اللغوية التي تستخدم عادة في اختبارات القراءة على مستوى تحصيلهم في تلك الاختبارات. وقد إعتمدت هذه الدراسة على تحديد قائمة بالأخطاء الشائعة التي يقع بها الطلبة عند تعاملهم مع اختبارات القراءة وأظهرت النتائج أثراً دالاً إحصائياً للتدريب في رفع مستوى أداء الطلبة.

وفي دراسة أخرى أظهرت نتائج دراسة تانكس (Tunks, 2001) أن أداء الطلبة الذين يدرسون في إحدى الجامعات على فقرات تم إعدادها لغرض التدريب قد تأثر بالتدريب المسبق على مهارة إعداد وكتابة الفقرات وقد أشارت الدراسة كذلك أن هذا التدريب قد حسن مستوى فهم الطلبة لفقرات الاختبار وحسّن أيضاً من مستوى أدائهم على تلك الفقرات.

وبهدف معرفة واقع التدريس والتقييم الجامعي في كليات التربية للبنات بالرياض أجرى كل من شحاته وأبا الخيل (٢٠٠١) دراسة شملت عينتها ١٢٠ عضو هيئة تدريس و ٣٥٠ طالبة جامعية. واستخدمت في هذه الدراسة إستبانتين إحداهما لأعضاء هيئة التدريس والأخرى للطالبات. تضمنت الدراسة العديد من النتائج الخاصة بالسمات الشخصية للطالبات الجامعيات من وجهة نظر الطالبات وأعضاء هيئة التدريس وكذلك مهارات التعلم لدى الطالبة الجامعية وكفاءة عضو هيئة التدريس، لكن النتائج الأكثر ارتباطاً بموضوع البحث الحالي كانت تلك الخاصة بعملية التقييم وخاصة من وجهة نظر الطالبات حيث كان ترتيب أولويات تطوير التقييم كما تراها الطالبات على النحو التالي: إعداد الاختبارات الموضوعية، وإلغاء نظام الرصد "الكنترول"، ووضع مواصفات للاختبار لقياس مستويات التفكير العليا، وإعداد إستبانات لمعرفة آراء الطالبات في الاختبار، وتنويع مصادر التقييم. وعلى كل حال لم تشر الدراسة إلى فروق دالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التدريس وآراء الطالبات الجامعيات فيما يتعلق بالمقترحات الخاصة بتطوير التدريس والتقييم الجامعي.

وفي دراسة أجراها الطحان و أبو عيطة (٢٠٠٢) هدفت إلى التعرف على الحاجات الإرشادية لطلبة الجامعة الهاشمية حيث طلب منهم الإستجابة على إستبيان تم إعداده لهذا الغرض وقد تضمنت العينة (١٢٣٣) طالب وطالبة وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن الطلبة يعتبرون الحاجة إلى التدريب على مهارات التعامل مع الاختبارات التحصيلية كواحدة من أهم إحتياجاتهم الإرشادية.

وهدف توكمان (Tuckman, 2003) بصورة أساسية لفحص فعالية برنامج لتطوير المهارات الدراسية على تحصيل الطلبة الجامعيين وسمي هذا البرنامج باستراتيجيات التحصيل (Strategies of achievement) وتضمن هذا البرنامج تدريب الطلبة على التغلب على مشكلة المماطلة أو التأجيل وزيادة الثقة بالذات والشعور بالمسؤولية وإدارة شؤون حياتهم والتعلم سواء من خلال المحاضرات أو من خلال الكتب المعتمدة في المواد أو المساقات ومهارات الإعداد

الجيد للاختبارات وتضمنت الدراسة مجموعتين تجريبية (تعرضت للبرنامج وقد قدم على صورة مساق جامعي) ومجموعة ضابطة (لم تتعرض للمساق التدريبي) وقبل إجراء الدراسة قام توكرمان برصد المعدل التراكمي (Grade Point Average) لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وقام برصده بعد تطبيق البرنامج، ودلت نتائج الدراسة أن الفارق في المعدل التراكمي كان لصالح المجموعة التجريبية وبدرجة دالة إحصائية.

وفي دراسة أجراها نصار (٢٠٠٤) هدفت لرصد إدراكات الطلبة الذكور في جامعة الملك سعود لأساليب التقويم المختلفة (الاختبار التحصيلي والتقديم وإعداد التقارير البحثية والدمج بين أكثر من أسلوب) والمتبعة في الجامعة وللاختبار كأداة تعليمية ولفحص فيما إذا كانت هذه الإدراكات ترتبط بمستوى تحصيل الطلبة وتخصصاتهم الأكاديمية، وتم إجراء الدراسة على (٣٨٥) طالباً. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى الطلبة بصورة عامة يفضلون استخدام الأبحاث والتقارير أو الدمج كوسيلة لتقويمهم على استخدام الاختبار وبنفس الوقت أشارت النتائج إلى أن إدراكات الطلبة الأكثر تحصيلاً نحو الاختبار أكثر إيجابية من إدراكات الطلبة الأقل تحصيلاً وكذلك فإن الطلبة الأكثر تحصيلاً كانوا أكثر إدراكاً للاختبار كأداة تعليمية. وأخيراً أشارت الدراسة إلى أن إدراكات طلبة التخصصات العلمية نحو الاختبار سواء كأداة تقويم أو كأداة تعليمية كانت أكثر إيجابية من إدراكات طلبة التخصصات الإنسانية.

يتبين من خلال الدراسات التي تم إستعراضها فيما سبق أن الطلبة يميلون لتلك الأنواع من الاختبارات التي يعتقدون بأنها تحتاج إلى وقت أقصر وجهد أقل في التحضير وذلك - حسب إعتقاد الطلبة - يزيد من فرص نجاحهم وتتنضح هذه الملاحظة من خلال تفضيل الطلبة في أكثر من دراسة للاختبارات الموضوعية إذا ما خيروا بينها وبين الأسئلة المقالية، علماً بأن الاسئلة الموضوعية قد تبنى بحيث تقيس مستويات عقلية عليا وهي في بعض الأحيان تحتاج من الطلبة إعداداً يفوق الأسئلة المقالية لكونها تعطي باني

الاختبار مساحةً أكبر لتغطية المادة العلمية المراد اختبار درجة إلمام الطلبة بها. لكن تفضيل الطلبة للأسئلة من نوع الاختيار من متعدد مع إعتقادهم الخاطئ بأنها الأسهل دائماً يشير إلى أن الطلبة لا يبحثون عن تلك الأنواع من أساليب التقويم التي تدعم إمكانية وصولهم إلى نوع من التعلم العميق بل أنهم يفضلون تلك الأساليب التي تزيد من فرص نجاحهم. من جهة أخرى يظهر واضحاً من خلال مراجعة الأدب التربوي تأكيد العديد من الدراسات والباحثين على أهمية تدريب الطلبة على مهارات التعامل بكفاءة مع الاختبارات التحصيلية بكافة أنواعها لما لذلك من أثر إيجابي على آدائهم في تلك الاختبارات.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الذكور والإناث من مستوى البكالوريوس في الجامعة الهاشمية والمسجلين في مقرر علم النفس في الفصل الصيفي من العام الجامعي ٢٠٠٣-٢٠٠٤، وبلغ عددهم ٧٣٠ (٤٧٠ طالبة و٢٦٠ طالباً). ومن الجدير ذكره أن مقرر علم النفس يطرح من قبل قسم علم النفس التربوي في كلية العلوم التربوية في الجامعة الهاشمية ويسجل فيه عادة طلبة من كافة التخصصات والكليات في الجامعة.

عينة الدراسة: تم اختيار العينة عشوائياً وفق الطريقة العشوائية البسيطة (Simple random sampling) بحيث تم اختيار عشوائي لأربعة وأربعين طالباً من الطلبة الذكور المسجلين في مقرر علم النفس ولأربعة وأربعين طالبة من الطالبات الإناث المسجلات في مقرر علم النفس وبعد ذلك تم عشوائياً تعيين (٢٢) طالباً من الطلبة الذكور ليمثلوا المجموعة التجريبية و(٢٢) طالباً ليمثلوا المجموعة الضابطة، وب نفس الأسلوب تم تعيين (٢٢) طالبة من الطالبات الإناث ليمثلن المجموعة التجريبية و(٢٢) طالبة ليمثلن المجموعة الضابطة وهكذا كان العدد الكلي لأفراد الدراسة (٨٨). وضمت العينة أفراد من عدة تخصصات في الجامعة وتم توزيعهم على متغيري الجنس (ذكور، إناث) التدريب (تدريب، لا تدريب) على النحو الذي يظهر في جدول رقم (١). ومن الجدير

ذكره أنه قد أخذ بعين الاعتبار عدة عوامل إحصائية في تحديد حجم العينة المطلوب للدراسة الحالية وهذه العوامل هي: قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٥) وقوة الاختبار الإحصائي المتوقعة (٠,٩) وحجم الأثر المتوقع (كبير جداً) وعدد المتغيرات التابعة (أربعة متغيرات). وفي ضوء المعطيات السابقة يشير ستيفنز (Stevens, 1996) إلى أنه يجب أن تتضمن كل مجموعة من مجموعات الدراسة الأربع (٢٢) فرداً.

جدول رقم (١)

توزيع أفراد العينة على متغيري الجنس والتدريب

الجنس	التدريب	العدد
ذكور	تدريب (المجموعة التجريبية)	٢٢
	لا تدريب (المجموعة الضابطة)	٢٢
	مجموع أفراد العينة من الطلبة الذكور	٤٤
إناث	تدريب (المجموعة التجريبية)	٢٢
	لا تدريب (المجموعة الضابطة)	٢٢
	مجموع أفراد العينة من الطالبات الإناث	٤٤
العينة الكلية	تدريب (المجموعات التجريبية)	٤٤
	لا تدريب (المجموعات الضابطة)	٤٤
	مجموع أفراد العينة	٨٨

أداة الدراسة: بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فروضها، تم إعداد اختبار تحصيلي في مقرر علم النفس حيث غطى الاختبار التحصيلي جزءاً من المادة التعليمية المقررة في مساق علم النفس وبالتحديد غطى هذا الاختبار الفصول الأولى من المادة التعليمية المقرر تدريسها للطلبة في مساق علم النفس حيث يتم عادة تغطية ذلك الجزء من المقرر قبل الاختبار الأول حيث جرت العادة في الجامعة الهاشمية وغيرها من الجامعات الأردنية على اختبار طلبة مستوى البكالوريوس في معظم المقررات من خلال ثلاثة اختبارات

حيث يتم إجراء الاختبار الأول في الفصل الصيفي بعد مرور ثلاثة أو أربعة أسابيع من بداية الفصل. وتكون الاختبار من عدة أنواع من الفقرات التي تستخدم في الاختبارات التحصيلية وبالتحديد تضمن ذلك الاختبار فقرات من نوع الصواب والخطأ (٢٥ فقرة) وفقرات الاختيار من متعدد (٢٥ فقرة) وفقرات التكميل (١٠ فقرات) والفقرات المقالية أو الإنشائية (٣ فقرات). وكانت الدرجة الكلية على الاختبار (١٠٠) درجة توزعت بالتساوي على كل نوع من الأنواع السابقة بحيث إستحق كل نوع ما وزنه ٢٥٪ من الدرجة الكلية.

صدق الأداة: بغرض التحقق من صدق محتوى الاداة تم بناء الأداة وفق جدول مواصفات بحيث أخذ بعين الإعتبار الموضوعات المراد تغطيتها ومستوى الأهداف المعرفية والمتضمنة في الأهداف التعليمية الواردة في وصف مقرر علم النفس في الجامعة الهاشمية، وفي خطوة لاحقة تم عرض فقرات الاختبار المذكور على خمسة من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في الجامعة الهاشمية ممن درسوا أو يدرسون مقرر علم النفس وذلك لمعرفة آرائهم وملاحظاتهم حول مدى وضوح الفقرات وإنتمائها للأبعاد أو للخلايا التي صنفت ضمنها حسب جدول المواصفات الذي تم إرفاقه مع الاختبار وذلك ليتسنى للمحكمين فحص مدى مطابقة فقرات الاختبار لذلك الجدول وفي ضوء آراء المحكمين تم إعادة صياغة بعض الفقرات لكي تصبح أكثر وضوحاً وتم أيضاً تعديل بعض الفقرات لكي تبدو أكثر سهولة أو أكثر صعوبة وبحيث يمكن وصفها بأنها متوسطة الصعوبة.

ثبات الأداة: بعد التأكد من صدق محتوى الأداة تم فحص ثباتها من خلال تطبيقها على عينة إستطلاعية مطونة من ٣٠ (١٥ طالب و ١٥ طالبة) من الطلبة المسجلين في مقرر علم النفس بشرط أن لا يكون أي من أفراد هذه العينة الإستطلاعية من ضمن الطلبة الذين تم اختيارهم وبصورة عشوائية ليكونوا ضمن أفراد عينة الدراسة، وحيث إن أداة الدراسة الحالية هو اختبار تحصيلي، تم حساب الثبات الداخلي من خلال معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)

وذلك باستخدام درجات طلبة العينة الإستطلاعية على الاختبار. وفي هذا السياق يشير المتخصصون في مجال القياس والتقويم التربوي إلى أن أهم أنواع الثبات التي يجب التحقق منها في الاختبارات التحصيلية هو الإتساق الداخلي ويتضمن فحص درجة إتساق فقرات الاختبار في قياس السمة المراد قياسها (Crocker & Algina, 1986)، وهي في هذه الحالة تحصيل الطلبة في مساق علم النفس. ويبين جدول رقم (٢) معامل ألفا كرونباخ الذي يشير إلى درجة اتساق أو انسجام فقرات الأداة (سواء فقرات الاختبارات الفرعية أو جميع فقرات الاختبار) في قياس تحصيل طلبة الجامعة الهاشمية في مقرر علم النفس، وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أنه يمكن استخدام معادلة ألفا كرونباخ لحساب الإتساق الداخلي سواء كانت الفقرات من نوع الاختيار أو صياغة الإجابة وبكلمات أخرى يمكن استخدام هذه المعادلة سواء تم تصحيح فقرات الاختبار وفقاً لمقياس ثنائي القطب (صفر، ١) أو وفقاً لمقياس متصل (كما هو الحال في الفقرات المقالية) (Crocker & Algina, 1986)، وكما يظهر من خلال جدول رقم (٢) فإن الاختبار بجميع فقراته ومقاييسه الفرعية (درجات أفراد العينة الإستطلاعية على كل نوع من أنواع الفقرات) تتمتع بدرجة عالية ومقبولة من الثبات الداخلي.

جدول رقم (٢)

معاملات الإتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)

للاختبار ولقاييسه الفرعية

معامل الإتساق الداخلي	المقياس
٠,٨٩	تحصيل طلبة العينة الإستطلاعية على فقرات الصواب والخطأ
٠,٩٢	تحصيل طلبة العينة الإستطلاعية على فقرات الاختيار من متعدد
٠,٨١	تحصيل طلبة العينة الإستطلاعية على فقرات التكميل
٠,٨٧	تحصيل طلبة العينة الإستطلاعية على الفقرات المقالية
٠,٩٠	تحصيل طلبة العينة الإستطلاعية على جميع فقرات الاختبار

طريقة جمع البيانات: حيث إن كلية العلوم التربوية في الجامعة الهاشمية تطرح أكثر من شعبة لمقرر علم النفس في كل فصل ويكلف بعض أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس التربوي بتدريس طلبة تلك الشعب وبحيث يمكن أن يدرس العضو الواحد أكثر من شعبة فإنه قد تم بدايةً ووفق الطريقة العشوائية العنقودية اختيار شعبتين من تلك الشعب التي يقوم بتدريسها نفس عضو هيئة التدريس وذلك لتثبيت متغير فعالية المدرس أو أي سمة أخرى قد ترتبط بتغير مدرس المادة بعد ذلك تم اختيار عينة الدراسة وتوزيع أفرادها على المجموعات المختلفة وفق الطريقة العشوائية البسيطة . كما ورد في بند عينة الدراسة- بعد ذلك تم تطبيق أداة الدراسة (الاختبار التحصيلي) كاختبار قبلي على جميع أفراد عينة الدراسة حيث غطى هذا الاختبار التحصيلي جزءاً من المادة التعليمية المقررة في مادة علم النفس وبالتحديد غطى ذلك الاختبار الفصول الأولى من المادة التعليمية المقرر تدريسها للطلبة في مادة علم النفس حيث يتم عادة تغطية ذلك الجزء من المقرر قبل الاختبار الأول ثم تم ترتيب لقاء أول مع الطلبة الذين أختيروا ليكونوا ضمن المجموعات التجريبية (مجموعة ذكور مع تدريب ومجموعة إناث مع تدريب)، وفي هذا اللقاء تم إبلاغهم بهدف الدراسة والفترة الزمنية التي تستغرقها وتم توزيع جدول يتضمن برنامج زمني لموعد اللقاءات التالية والموضوعات التي سيتم إستعراضها في كل لقاء، وكانت مدة البرنامج التدريبي ثلاثة أسابيع بحيث تم إجراء جلستين تدريبيتين في كل أسبوع، وتم التركيز في البرنامج على مهارات التعامل مع فقرات الصواب والخطأ والاختيار من متعدد والأسئلة القصيرة والمقالية فعلى سبيل المثال تم تدريب أفراد المجموعة التجريبية على مهارة القراءة المتأنية لفقرة ومهارة تحليل الفقرة بحيث تصبح واضحة المعنى خاصة إذا تضمنت أدوات نفي (كما هو الحال في فقرات الصواب والخطأ والاختيار من متعدد) ومهارة التخمين الذكي ومهارة التقليل من عدد البدائل من خلال إستبعاد البدائل الأقل احتمالاً. أما بالنسبة لفقرات التكميل فقد تم التركيز على بعض مهارات التذكر ومهارة إستدعاء الكلمة أو العبارة المطلوبة من خلال سياق الجملة المعطاة. وأما بالنسبة لفقرات المقالية فقد تم التركيز على

مهارة التنظيم وتحديد النقاط المراد الإشارة إليها في سياق الإجابة ومهارة التعبير بأقل الكلمات وأوضح العبارات عن المطلوب ومهارة توظيف أدوات التقييم في الإجابة بحيث تبدو أكثر وضوحاً وأفضل من حيث النوعية. وبعد انتهاء البرنامج التدريبي تم تطبيق أداة الدراسة (الاختبار التحصيلي) كاختبار بعدي على جميع أفراد عينة الدراسة. وهكذا تم رصد درجتين لكل فرد من أفراد العينة سواء في المجموعة التجريبية أو في المجموعة الضابطة (درجة على الاختبار القبلي ودرجة على الاختبار البعدي). واستخدمت هذه الدرجات كأساس للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية.

أسلوب تحليل البيانات:

تم استخدام بعض أساليب الإحصاء الوصفي وبالتحديد المتوسطات والانحرافات المعيارية لوصف تحصيل أفراد عينة الدراسة خاصة على الاختبار البعدي، أما بالنسبة للأسئلة ١ و ٢ و ٣، وحيث إن الدراسة الحالية تتضمن متغيرين مستقلين (جنس الطلبة والتدريب) وأربعة متغيرات تابعة (تحصيل أفراد العينة من طلبة الجامعة الهاشمية على فقرات الصواب والخطأ وفقرات الاختيار من متعدد وفقرات التكميل وفقرات الأسئلة المقالية في مقرر علم النفس فإنه قد تم استخدام تحليل التباين المتعدد ثنائي الاتجاه (Two Way Manova)، والسبب في استخدام هذا الأسلوب الإحصائي هو وجود علاقة بين درجات الطلبة على الأنواع الأربعة من الفقرات حيث إنها جميعها تتعلق بتحصيل الطلبة في مادة علم النفس، وفي هذا الصدد يشير ستيفنز (Stevens, 1996) أنه عندما يكون هناك أكثر من متغير تابع فإنه في حالة وجود علاقة منطقية بين هذه المتغيرات أو في حالة وجود إطار نظري يربط بين هذه المتغيرات ضمن بناء نظري واحد أو مفهوم واحد أو مجموعة من المفاهيم المترابطة فإنه يفضل في هذه الحالة المقارنة بين مجموعات الدراسة في ضوء التباين المتعدد أي بدمج التباين على كل متغير من المتغيرات التابعة ضمن بوتقة واحدة من التباين (Joint variance). أما بالنسبة لفحص أثر المتغيرات المستقلة

على المتغيرات التابعة على المستوى الأحادي، فإنه قد تم تحليل البيانات أو فحص الفروق بين مجموعات الدراسة باستخدام تحليل التباين الأحادي أي بفحص الفروق بين المجموعات وذلك بتحليل التباين على كل متغير من المتغيرات التابعة على حدة. وهذا الإجراء يقلل من احتمالية تضخيم قيمة الخطأ من النوع الأول (Howell, 1995). ومن الجدير ذكره أنه تم فحص الدلالة الإحصائية لنتائج تحليل التباين المتعدد عند مستوى دلالة ٠,٠٥. أما على المستوى الأحادي، فقد تم فحص أثر المتغيرات المستقلة على كل متغير تابع على حدة عند مستوى دلالة ٠,٠١٢٥ (أي بعد قسمة ٠,٠٥ على أربعة). ويسمى هذا الإجراء أسلوب بونفوروني (Bonforroni) ويستخدم للتقليل من احتمالية تضخيم الخطأ من النوع الأول. وكذلك فإنه تم إستعراض قيم حجم الأثر لجميع نتائج تحليل التباين. وأجريت التحليلات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تم في البداية فحص فيما إذا كانت درجات أفراد عينة الدراسة على الاختبار القبلي تتباين وبدرجة دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ تبعاً لمتغيرات المجموعة أو الجنس أو للتفاعل بينهما سواء على المستوى الأحادي (في حالة التعامل فقط مع متغير تابع واحد وبحيث تمثل درجات أفراد العينة على أي نوع من أنواع الفقرات المتضمنة في الاختبار القبلي ذلك المتغير) أو على المستوى المتعدد (في حالة التعامل مع أربع متغيرات تابعة وبحيث تمثل درجات أفراد العينة على أي نوع من أنواع الفقرات المتضمنة في الاختبار القبلي أحد هذه المتغيرات). ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام الأسلوب الإحصائي تحليل التباين المتعدد ثنائي الاتجاه (Two Way Manova) والذي تضمنت حزمة نتائجه أثر متغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على تباين درجات أفراد العينة على الاختبار القبلي سواء على المستوى الأحادي أو على المستوى المتعدد، وظهر من خلال هذه الحزمة من النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ في درجات

أفراد العينة على الاختبار القبلي سواء على المستوى الأحادي أو على المستوى المتعدد تعزى لأثر أي من المتغيرات المستقلة أو للتفاعل بينهما. وفي ضوء هذه النتائج تم التعامل سواء مع المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة أو مع الذكور والإناث كمجموعات متكافئة على متغير التحصيل القبلي في مادة علم النفس، ومن خلال هذه النتائج أيضاً تم فحص أثر متغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على تباين درجات أفراد عينة الدراسة على الاختبار البعدي سواء على المستوى الأحادي أو المتعدد - بعد إستبعاد احتمالية وجود أثر للتحصيل القبلي سواء على المستوى الأحادي أو على المستوى المتعدد على تحصيلهم البعدي - وتم أيضاً استخدام أسلوب تحليل التباين المتعدد ثنائي الاتجاه لتحقيق ذلك الغرض. ويشير جدول رقم (٣) إلى المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات البعدية لمجموعات الدراسة على كل نوع من أنواع الفقرات المتضمنة في الاختبار التحصيلي وعلى جميع فقرات الاختبار.

جدول رقم (٣)

قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة المختلفة
وللعينة الكلية للدراسة على فقرات الخطأ والصواب

المجموعة	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري
التجريبية	ذكور	١٩,٤٥	٢,٨٧
	إناث	١٦,٨٦	٣,٦٨
	جميع أفراد المجموعة	١٨,١٥	٣,٥١
الضابطة	ذكور	١٥,٥٩	٣,٦٦
	إناث	١٦,٤٥	٣,٦٣
	جميع أفراد المجموعة	١٦,٠٢	٣,٦٣
المجموع	ذكور	١٧,٥٢	٣,٧٩
	إناث	١٦,٦٥	٣,٦٢
	جميع افراد العينة	١٧,٠٩	٣,٧١

جدول رقم (٤)

قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لتحصيل مجموعات الدراسة المختلفة والعينة الكلية للدراسة على فقرات الاختيار من متعدد

المجموعة	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري
التجريبية	ذكور	٢٠,٤٠	٢,٤٠
	إناث	١٧,٠٩	٣,٦٥
	جميع أفراد المجموعة	١٨,٧٥	٣,٤٨
الضابطة	ذكور	١٥,٢٢	٣,٢٣
	إناث	١٦,٩٥	٢,٨٦
	جميع أفراد المجموعة	١٦,٠٩	٣,١٤
المجموع	ذكور	١٧,٨١	٣,٨٤
	إناث	١٧,٠٢	٣,٢٤
	جميع أفراد العينة	١٧,٤٢	٣,٥٦

جدول رقم (٥)

قيم المتوسطات والانحرافات لتحصيل مجموعات الدراسة المختلفة والعينة الكلية للدراسة على فقرات التكميل

المجموعة	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري
التجريبية	ذكور	٧,٦٨	٤,٥٢
	إناث	١٨,١٣	٤,٣١
	جميع أفراد المجموعة	١٧,٩٠	٤,٣٧
الضابطة	ذكور	١٦,١٨	٣,٦٢
	إناث	١٦,٤٠	٣,٧٦
	جميع أفراد المجموعة	١٦,٢٩	٣,٦٥
المجموع	ذكور	١٦,٩٣	٤,١٢
	إناث	١٧,٢٧	٤,٠٩
	جميع أفراد العينة	١٧,١٠	٤,٠٨

جدول رقم (٦)

قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لتحصيل مجموعات الدراسة
المختلفة والعينة الكلية للدراسة على الفقرات المقالية

المجموعة	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري
التجريبية	ذكور	١٧,٩٠	١,٩٠
	إناث	١٩,٣١	٢,٤٧
	جميع أفراد المجموعة	١٨,٦١	٢,٢٩
الضابطة	ذكور	١١,٥٩	٢,٨٣
	إناث	١٢,٦٨	٣,٠٧
	جميع أفراد المجموعة	١٢,١٣	٢,٩٧
المجموع	الذكور	١٤,٧٥	٣,٩٨
	الإناث	١٦,٠٠	٤,٣٤
	جميع افراد العينة	١٥,٣٧	٤,١٩

جدول رقم (٧)

قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لتحصيل مجموعات الدراسة المختلفة
والعينة الكلية للدراسة على جميع فقرات الاختبار

المجموعة	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري
التجريبية	ذكور	٧٥,٤٥	٥,٨٢
	إناث	٧١,٤٠	٧,٦٨
	جميع أفراد المجموعة	٧٣,٤٣	٧,٠٤
الضابطة	ذكور	٥٨,٥٩	٨,٢٥
	إناث	٦٢,٥٠	٨,١٩
	جميع أفراد المجموعة	٦٠,٥٤	٨,٣٦
المجموع	الذكور	٦٧,٠٢	١١,٠٧
	الإناث	٦٦,٩٥	٩,٠٥
	جميع افراد العينة	٦٦,٩٨	١٠,٠٥

يتضح من خلال الجداول أرقام (٣-٧) أن متوسطات المجموعة التجريبية على جميع المتغيرات التابعة كانت أكبر من متوسطات المجموعة الضابطة، كما يظهر أن أكبر وأوضح فرق كان بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على متغير التحصيل على الفقرات المقالية، في حين كان أقل فرق بين المجموعتين على فقرات التكميل، كذلك يظهر من خلال جدول رقم (٧) وجود فرق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على جميع فقرات الاختبار والذي بلغ (٧٣,٤٣) ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على جميع فقرات الاختبار والذي بلغ (٦٠,٥٤).

ويظهر من خلال تلك الجداول تقارب متوسطات الذكور والإناث على المتغيرات التابعة التالية: التحصيل على فقرات الصواب والخطأ والتحصيل على فقرات الاختيار من متعدد والتحصيل على فقرات التكميل والتحصيل على جميع فقرات الاختبار، في حين يظهر أكبر فرق بين متوسط الذكور ومتوسط الإناث على متغير التحصيل على الفقرات المقالية. كما يلاحظ أن أقل مجموعات الدراسة تجانساً هي مجموعة الإناث ضمن المجموعة التجريبية على متغير التحصيل على فقرات الصواب والخطأ حيث بلغت قيمة الانحراف المعياري (٣,٦٨)، في حين كانت أكثر المجموعات تجانساً هي مجموعة الذكور ضمن المجموعة التجريبية على متغير التحصيل على الفقرات المقالية حيث بلغت قيمة الانحراف المعياري (٩,١)، وبصورة عامة يمكن ملاحظة وجود نوع من إنسجام التباين بين مجموعات الدراسة المختلفة سواء تم تقسيمها من خلال متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة) أو متغير الجنس (ذكور، إناث) أو من خلالهما معاً (القيم داخل الخلايا) على جميع المتغيرات التابعة في هذه الدراسة وهذه نقطة إيجابية تدعم إمكانية استخدام أسلوب تحليل التباين لتحليل بيانات هذه الدراسة حيث إن أحد أهم إفتراضات ذلك الأسلوب الإحصائي هو تساوي تباين المجتمعات التي سحبت منه العينات على كل متغير تابع وعادة يتم تقدير تباين المجتمعات الخاصة بكل مجموعة فرعية على كل متغير تابع (أو على أكثر من متغير تابع) من خلال تباين العينات المسحوبة من هذه المجتمعات.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة وحيث إن تصميمها هو تصميم عاملي متعدد التباين من نوع 2×4 ، فقد تم استخدام أسلوب تحليل التباين المتعدد ثنائي الاتجاه لفحص الفرضيات الصفرية الخاصة بهذه الدراسة وجدول رقم (٨) يتضمن نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (٨)

نتائج تحليل التباين المتعدد لأثر متغيرات المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على تحصيل أفراد العينة على جميع أنواع الفقرات المستخدمة في الاختبار التحصيلي البعدي

مصدر التباين	قيمة اختبار Wilk's Lambda	قيمة ف	درجات الحرية الإفتراضية	مستوى الدلالة الفعلي	قيمة مربع إيتا
المجموعة	٠,٣٤	٣٨,٦٥	٤	٠,٠٠٠	٠,٦٥
الجنس	٠,٩٢	١,٥٦	٤	٠,١٩	٠,٠٧
المجموعة × الجنس	٠,٨٤	٣,٦٠	٤	٠,٠٠٩	٠,١٥

يظهر جدول رقم (٨) أن التباين المتعدد لتحصيل أفراد العينة على جميع أنواع الفقرات المستخدمة في الاختبار التحصيلي البعدي قد تأثرت بدرجة دالة إحصائياً ($p < 0.05$) بمتغير المجموعة وبالتفاعل بين متغيري المجموعة والجنس، بينما لم يظهر هذا التأثير الدال لمتغير الجنس ($p > 0.05$)، وهذا يشير إلى أن تحصيل أفراد العينة على المستوى المتعدد أي بدمج تباين درجات أفراد العينة على كل نوع من أنواع الفقرات - المشار إليها في سياق هذه الدراسة - في بوتقة واحدة أو في حزمة واحدة تختلف فقط تبعاً لمتغير المجموعة وللتفاعل بين متغيري المجموعة والجنس. كذلك يتضح من خلال جدول رقم (٨) أن قيمة مربع إيتا والذي يُعد أحد المؤشرات التي تستخدم للتعبير عن قوة العلاقة بين المتغيرات أو حجم التباين المفسر في المتغير أو المتغيرات التابعة عن طريق كل متغير من المتغيرات المستقلة - تشير إلى أن متغير المجموعة يفسر أكبر نسبة

من تباين تحصيل الطلبة على جميع أنواع الفقرات (٠,٦٥) يليه التباين المفسر عن طريق التفاعل بين متغيري المجموعة والجنس (٠,١٥) وأخيراً لم يفسر متغير الجنس سوى من (٠,٠٧) من التباين الكلي.

ولفحص أثر كل من المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على كل متغير من المتغيرات التابعة على حدة تم إجراء تحليل التباين الأحادي ثنائي الاتجاه أربع مرات، ولتجنب زيادة احتمالية الوقوع في الخطأ من النوع الأول تم تقسيم مستوى الدلالة المحدد مسبقاً من قبل الباحث (٠,٠٥) على ٤، حيث تم مقارنة مستوى الدلالة الفعلي (P value) مع القيمة (٠,٠١٢٥) بدلاً من (٠,٠٥) كمستوى دلالة للحكم فيما إذا كان أثر كل من المجموعة أو الجنس أو التفاعل بينهما دالاً إحصائياً على المستوى الأحادي.

وفيما يتعلق بنتائج تحليل التباين الأحادي يظهر جدول رقم (٩) نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغيرات المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على تحصيل أفراد العينة على فقرات الصواب والخطأ.

جدول رقم (٩)

نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغيرات المجموعة وجنس الطلبة والتفاعل بينهما على تحصيل أفراد العينة على فقرات الصواب والخطأ في الاختبار التحصيلي البعدي

مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مربع الانحرافات	قيمة ف	مستوى الدلالة الفعلي	قيمة مربع إيتا
المجموعة	١٠٠,٤٠٩	١	١٠٠,٤٠٩	٨,٢٩٥	٠,٠٠٥	٠,٠٩
جنس الطلبة	١٦,٤٠٩	١	١٦,٤٠٩	١,٣٥٦	٠,٢٤٨	٠,٠١
المجموعة×الجنس	٦٥,٦٣٦	١	٦٥,٦٣٦	٥,٤٢٢	٠,٠٢٢	٠,٠٦
الخطأ	١٠١٦,٨١٨	٨٤	١٢,١٠٥	—	—	—
الكلي	١١٩٩,٢٧٣	٨٧	—	—	—	—

يظهر جدول رقم (٩) أن تحصيل أفراد العينة على فقرات الصواب والخطأ قد تآثر فقط بدرجة دالة إحصائية ($p < 0.0125$) بمتغير المجموعة بينما لم يكن لمتغير الجنس أو للتفاعل بين متغيري المجموعة والجنس أثراً دالاً ($p > 0.0125$) على تحصيل أفراد العينة على فقرات الصواب والخطأ. كذلك يتضح من خلال جدول رقم (٩) أن قيمة مربع إيتا تشير إلى أن متغير المجموعة يفسر أكبر نسبة من تباين تحصيل أفراد العينة على فقرات الصواب والخطأ (٠,٠٩) يليه التباين المفسر عن طريق التفاعل بين متغيري المجموعة والجنس (٠,٠٦) وأخيراً لم يفسر متغير الجنس سوى (٠,٠١) من التباين الكلي. ويمكن وصف قيم مربع إيتا لمتغير المجموعة وللتفاعل بين متغير المجموعة ومتغير جنس الطلبة والتي تظهر في جدول رقم (٩) بأنها قيم متوسطة بينما يمكن وصف قيمة مربع إيتا لأثر متغير جنس الطلبة بأنها قيمة صغيرة. وفي هذا الصدد يشير ستيفنز (Stevens, 1996) إلى إمكانية اعتبار قيمة مربع إيتا كقيمة صغيرة إذا كانت تساوي (٠,٠١) وكقيمة متوسطة إذا كانت تساوي (٠,٠٦) وكقيمة كبيرة إذا كانت تساوي (٠,١٤). وبتفحص نتائج الإحصاء الوصفي (جدول رقم ٣) يتبين أن متوسط تحصيل أفراد المجموعة التجريبية (١٨,١٥) أكبر من متوسط المجموعة الضابطة (١٦,٠٢) وهذا يشير وبصورة دالة أن أداء المجموعة التجريبية كان أفضل من أداء المجموعة الضابطة وأن التدريب هو سبب هذه الأفضلية وهذه النتيجة تتسجم مع ما أشارت إليه الدراسات السابقة حول الأثر الإيجابي للتدريب على أداء أو تحصيل الطلبة بصورة عامة وطلبة الجامعات بصورة خاصة.

وفيما يخص نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغيرات المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على تحصيل أفراد العينة من طلبة جامعة الجامعة الهاشمية على فقرات الاختيار من متعدد فإن جدول رقم (١٠) يظهر نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (١٠)

نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغيرات المجموعة وجنس الطلبة والتفاعل بينهما على تحصيل أفراد العينة على فقرات الاختيار من متعدد في الاختبار التحصيلي البعدي

مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مربع الانحرافات	قيمة ف	مستوى الدلالة الفعلي	قيمة مربع إيتا
المجموعة	١٥٥,٥٥٧	١	١٥٥,٥٥٧	١٦,٤٥٨	٠,٠٠٠	٠,١٦٤
جنس الطلبة	١٣,٩٢٠	١	١٣,٩٢٠	١,٤٧٣	٠,٢٢٨	٠,٠١٧
المجموعة×الجنس	١٤٠,٠١١	١	١٤٠,٠١١	١٤,٨١٣	٠,٠٠٠	٠,١٥٠
الخطأ	٧٩٣,٩٥٥	٨٤	٩,٤٥٢	—	—	—
الكلية	١١٠٣,٤٤٣	٨٧	—	—	—	—

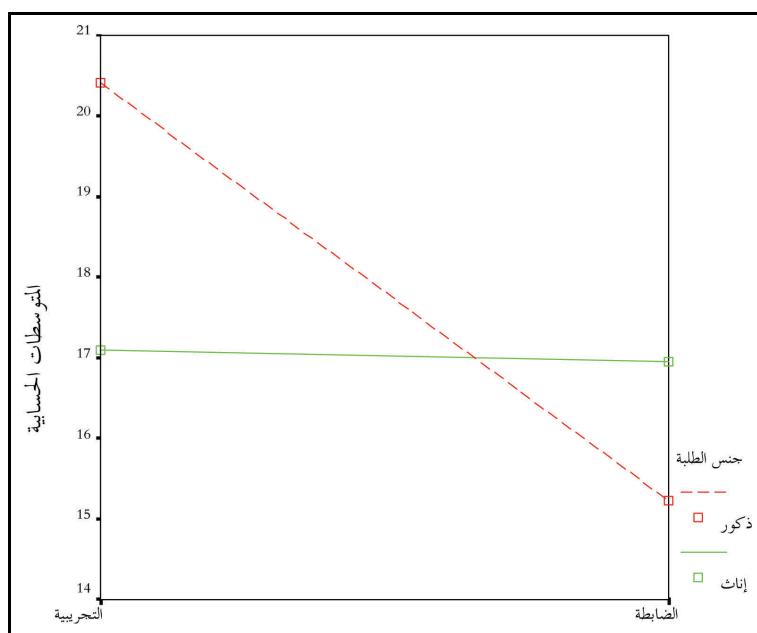
يظهر جدول رقم (١٠) أن تحصيل أفراد العينة على فقرات الاختيار من متعدد في الاختبار التحصيلي البعدي قد تأثرت بدرجة دالة إحصائية ($p > 0.0125$) بمتغير المجموعة وبالتفاعل بين متغيري المجموعة والجنس، بينما لم تتأثر بدرجة دالة إحصائية بمتغير جنس الطلبة. وهذا يعني أن تحصيل أفراد العينة على فقرات الاختيار من متعدد تختلف فقط اختلافًا دالاً إحصائياً تبعاً لمتغير المجموعة وللتفاعل بينه وبين متغير جنس الطلبة. كذلك يتضح من خلال جدول رقم (١٠) أن قيمة مربع إيتا تشير إلى أن متغير المجموعة يفسر أكبر نسبة من تباين تحصيل أفراد العينة على فقرات الاختيار من متعدد (٠,١٦٤) يليه التباين المفسر عن طريق التفاعل بين متغيري المجموعة وجنس الطلبة (٠,١٥٠). وأخيراً لم يفسر متغير الجنس أكثر من (٠,٠١٧) من التباين الكلي. كذلك ومن خلال قيم مربع إيتا يمكن وصف قيمة مربع إيتا لمتغير المجموعة وللتفاعل بينه وبين متغير جنس الطلبة بأنها قيم كبيرة بينما يمكن وصف قيمة مربع إيتا لمتغير جنس الطلبة بأنها قيمة صغيرة. وبتفحص نتائج الإحصاء الوصفي (جدول رقم ٣) يتبين أن متوسط تحصيل أفراد المجموعة التجريبية (١٨,٧٥) على فقرات الاختيار من متعدد أكبر من متوسط تحصيل أفراد المجموعة الضابطة (١٦,٠٩)، وتتماشى هذه النتيجة مع النتائج المشار إليها من خلال الدراسات السابقة المشار إليها في

سياق هذه الدراسة مثل تلك المشار إليها من خلال دراسة روزنوسكي (Roznowski, 1992) ودراسة تانكس (Tunks, 2001) التي إنتهت إلى أهمية التدريب على زيادة تحصيل الطلبة الجامعيين. والسؤال المطروح في هذا السياق هل تلعب الاتجاهات الإيجابية للطلبة نحو فقرات الاختيار من متعدد والفقرات الموضوعية عموماً - كما أشارت نتائج دراسة الدوغان (١٩٩٥) - دوراً في زيادة تفاعل الطلبة مع التدريب المتعلق بهذا النوع من الفقرات مما يزيد من احتمالية زيادة فعالية البرنامج التدريبي في زيادة تحصيل الطلبة على هذا النوع من الفقرات.

وفيما يتعلق بآثر التفاعل بين متغيري المجموعة وجنس الطلبة على تحصيلهم في فقرات الاختيار من متعدد في الاختبار التحصيلي البعدي، وحيث إن نتائج تحليل التباين الأحادي المتضمنة في جدول رقم (١٠) قد أظهرت أنه دال إحصائياً، كان من المفيد وصف ذلك التفاعل من خلال الرسم البياني، وشكل رقم (١) يوضح ذلك الأثر.

شكل رقم (١)

رسم بياني تقريبي يوضح التفاعل بين متغيري المجموعة وجنس الطلبة على تحصيل أفراد العينة على فقرات الاختيار من متعدد في الاختبار التحصيلي البعدي



ويظهر شكل رقم (١) أن متوسط تحصيل الذكور الذين تلقوا تدريباً كان أعلى على فقرات الاختيار من متعدد من متوسط الإناث اللواتي تلقين نفس التدريب، بينما يظهر من خلال متوسطات الذكور والإناث في المجموعة الضابطة أن متوسط تحصيل الطالبات على فقرات الاختيار من متعدد أعلى من متوسط تحصيل الطلبة الذكور، وبكلمات أخرى يظهر من خلال الشكل السابق أنه يمكن وصف تفاعل متغير المجموعة مع متغير جنس الطلبة على النحو التالي: أنه من غير وجود تدريب فإن تحصيل الطالبات على فقرات الاختيار من متعدد أفضل من تحصيل الذكور ولكن ينعكس الوضع مع توفير برنامج تدريبي حيث يصبح تحصيل الذكور على فقرات الاختيار من متعدد أفضل من تحصيل الطالبات، وبمعنى آخر فإن هذا التفاعل يشير إلى أن فعالية البرنامج التدريبي على فقرات الاختيار من متعدد يكون أكثر فعالية مع الطلبة الذكور، وقد يرجع ذلك إلى أن الطلبة الذكور أكثر ميلاً وإهتماماً بهذا النوع من الفقرات كونها تحمل قدراً من المغامرة والتحدي وهذه الأمور قد تكون أكثر جاذبية للطلبة الذكور مما هو الحال لدى الطالبات، وقد يعود التفاعل الإيجابي للطلبة الذكور مع الجزء المتعلق بفقرات الاختيار من متعدد من البرنامج التدريبي كون أن هذا النوع من الفقرات يتطلب وقتاً أقصر وجهداً أقل في الإعداد للاختبارات، وهذه من الأمور التي قد يرغبها الطلبة الذكور خاصة أن معظم طلبة الجامعة الهاشمية هم في الغالب من الطبقة المتوسطة التي تتسم بالمحافظة والتي يعطى فيها الذكور فرصة أكبر لممارسة النشاطات الاجتماعية والرياضية والترفيهية خارج إطار المنزل، وهذا قد يجعلهم أكثر تفاعلاً مع التدريب على فقرات الاختيار من متعدد أملاً بتحقيق المعادلة الصعبة "وقت وجهد أقل مع تحصيل مرتفع".

وفيما يخص نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغيرات المجموعة وجنس الطلبة والتفاعل بينهما على تحصيل أفراد العينة من طلبة الجامعة الهاشمية على فقرات التكميل فإن جدول رقم (١١) يظهر نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (١١)

نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغيرات المجموعة وجنس الطلبة والتفاعل بينهما على تحصيل أفراد العينة على فقرات التكميل في الاختبار التحصيلي البعدي

مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مربع الانحرافات	قيمة ف	مستوى الدلالة الفعلي	قيمة مربع إيتا
المجموعة	٥٧,٢٨٤	١	٥٧,٢٨٤	٣,٤٥٢	٠,٠٦٧	٠,٠٣٩
جنس الطلبة	٢,٥٥٧	١	٢,٥٥٧	٠,١٥٤	٠,٦٩٦	٠,٠٠٢
المجموعة×الجنس	٠,٢٨٤	١	٠,٢٨٤	٠,٠١٧	٠,٨٩٦	٠,٠٠٠
الخطأ	١٣٩٣,٩٥٥	٨٤	١٦,٥٩٥	—	—	—
الكلي	١٤٥٤,٠٨٠	٨٧	—	—	—	—

يظهر جدول رقم (١١) أن تحصيل أفراد العينة على فقرات التكميل في الاختبار التحصيلي البعدي لم تتأثر بدرجة دالة إحصائية ($p < 0.0125$) سواءً بمتغير المجموعة أو بمتغير جنس الطلبة أو بالتفاعل بين متغيري المجموعة والجنس. كذلك يتضح من خلال جدول رقم (١١) أن قيمة مربع إيتا تشير إلى أن متغير المجموعة لم يفسر سوى (٠,٠٣٩) من تباين تحصيل أفراد العينة على فقرات التكميل كذلك لم يزد التباين المفسر عن طريق متغير الجنس عن (٠,٠٠٢) وأخيراً كانت قيمة التباين المفسر من خلال التفاعل بين متغيري المجموعة وجنس الطلبة قريبة من الصفر. كذلك ومن خلال قيم مربع إيتا يمكن وصف قيمة مربع إيتا لمتغير المجموعة و لمتغير جنس الطلبة وللتفاعل بينهما بأنها قيم صغيرة. ومع أن نتائج الإحصاء الوصفي (جدول رقم ٥) تظهر أن متوسط تحصيل أفراد المجموعة التجريبية (١٧,٩٠) على فقرات التكميل أكبر من متوسط تحصيل أفراد المجموعة الضابطة (١٦,٢٩) إلا أن الفرق بين المجموعتين لم يكن كافياً للحصول على نتائج دالة إحصائية. ولم تكن هذه النتيجة منسجمة مع فرضيات الدراسة الحالية حيث كان من المتوقع أن يحدث البرنامج التدريبي فرقاً دالاً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة،

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالاعتماد على أن أسلوب التكميل هو أقل الأساليب - مقارنةً بالأساليب المشار إليها في سياق هذه الدراسة - استخداماً في الاختبارات التحصيلية في الجامعة الهاشمية على اعتبار أنه يعتمد على الحفظ بينما تركز الاختبارات التحصيلية في الجامعة الهاشمية وفقاً لفلسفتها وسياساتها المعلنة سواء من خلال التعليمات أو من خلال اللقاءات المتكررة مع إدارة الجامعة على قياس الأهداف المعرفية التي تتجاوز مستوى المعرفة والحفظ وفقاً لهرم بلوم وبحيث تقيس مستويات الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب، وقد يقال بأن الأنواع الأخرى من الفقرات قد تقيس أو قد تركز على قياس مستوى المعرفة خاصة عند الحديث عن فقرات الصواب والخطأ لكن وعلى الرغم من ذلك تبقى عملية بناء فقرات تقيس مستويات عقلية أعلى من مستوى المعرفة ضمن الأنواع الأخرى من الفقرات وخاصة من خلال فقرات الاختيار من متعدد والفقرات المقالية عملية أكثر سهولة، من هنا ومن خلال أن معظم الاختبارات التحصيلية في الجامعة الهاشمية والاختبارات التحصيلية في مادة علم النفس على وجه الخصوص - تستخدم في الغالب فقرات الاختيار من متعدد والفقرات المقالية وبدرجة أقل فقرات الصواب والخطأ ونادراً ما تستخدم فقرات التكميل فإن هذا قد يكون هو السبب في أن تركيز أفراد المجموعة التجريبية على ذلك الجزء من البرنامج التدريبي المتعلق بفقرات التكميل كان أقل من تركيزهم على الأجزاء الخاصة بالفقرات الأخرى ويظهر ذلك بالنظر إلى متوسطات أفراد المجموعة التجريبية على كل نوع من أنواع الفقرات المشار إليها في الدراسة الحالية (جدول رقم ٥) حيث يتضح أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على فقرات التكميل (١٧,٩٠) كان أقل من متوسط درجاتهم على أي من أنواع الفقرات الأخرى.

وفيما يتعلق بنتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغيرات المجموعة وجنس الطلبة والتفاعل بينهما على تحصيل أفراد العينة من طلبة الجامعة الهاشمية على الفقرات المقالية فإن جدول رقم (١٢) يظهر نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (١٢)

نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر متغيرات المجموعة وجنس الطلبة والتفاعل بينهما على تحصيل أفراد العينة على الفقرات المقالية في الاختبار التحصيلي البعدي

مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مربع الانحرافات	قيمة ف	مستوى الدلالة الفعلي	قيمة مربع إيتا
المجموعة	٩٢٣,٠١١	١	٩٢٣,٠١١	١٣٥,٢٨٦	٠,٠٠٠	٠,٦١٢
جنس الطلبة	٣٤,٣٧٥	١	٣٤,٣٧٥	٥,٠٤٢	٠,٠٢٧	٠,٠٥٧
المجموعة×الجنس	٠,٥٥٧	١	٠,٥٥٧	٠,٠٨٢	٠,٧٧٦	٠,٠٠١
الخطأ	٥٧٢,٦٨٢	٨٤	٦,٨١٨	—	—	—
الكلية	١٥٣٠,٦٢٥	٨٧	—	—	—	—

يظهر جدول رقم (١٢) أن تحصيل أفراد العينة على الفقرات المقالية قد تأثر فقط بدرجة دالة إحصائية ($p < 0.0125$) بمتغير المجموعة بينما لم يكن لمتغير الجنس أو للتفاعل بين متغيري المجموعة والجنس أثرٌ دال ($p > 0.0125$) على تحصيل أفراد العينة على الفقرات المقالية. كذلك يتضح من خلال جدول رقم (١٢) أن قيمة مربع إيتا تشير إلى أن متغير المجموعة يفسر أكبر نسبة من تباين تحصيل أفراد العينة على الفقرات المقالية (٠,٦١٢) يليه التباين المفسر عن طريق متغير الجنس (٠,٠٥٧) وأخيراً لم يفسر التفاعل بين متغيري المجموعة والجنس سوى (٠,٠٠١) من التباين الكلي. ويمكن وصف قيم مربع إيتا لمتغير المجموعة والتي تظهر في جدول رقم (١٢) بأنها قيم كبيرة بينما يمكن وصف قيمة مربع إيتا لمتغير جنس الطلبة بأنها قيمة متوسطة، وللتفاعل بين متغير المجموعة وجنس الطلبة بأنها قيمة صغيرة. وبتفحص نتائج الإحصاء الوصفي (جدول رقم ٦) يتبين أن متوسط تحصيل أفراد المجموعة التجريبية (١٨,٦١) أكبر من متوسط المجموعة الضابطة (١٢,١٣)، وهذا يشير وبصورة دالة أن أداء المجموعة التجريبية كان أفضل من أداء المجموعة الضابطة على الفقرات المقالية وبما أن المنهج المستخدم في الدراسة الحالية هو المنهج

التجريبي فإنه يمكن إستنتاج أن هناك علاقة سبب ونتيجة بين متغير تدريب الطلبة على الفقرات المقالية وتحصيلهم على تلك الفقرات. وتتسجم هذه النتيجة مع أشار إليه الباحثون سروجس وماستروبايري ومارجو (Scruggs, Mastropieri & Margo, 1995)؛ حيث أكدوا على أن تدريب الطلبة على الأنواع المختلفة للفقرات المستخدمة في الاختبارات التحصيلية تزيد من قدرتهم على التعامل مع الاختبار بحكمة وهذا قد يؤدي في النهاية إلى زيادة احتمالية حصولهم على درجات مرتفعة. كذلك يلاحظ من خلال الفرق بين متوسط المجموعة التجريبية ومتوسط المجموعة الضابطة على الفقرات المقالية - حيث كان هذا الفرق هو الأكبر بين المجموعتين مقارنة بالفرق بين متوسطي المجموعتين على المتغيرات التابعة الأخرى - أن عملية تدريب الطلبة على مهارات التعامل مع الفقرات المقالية كانت فعالة وبصورة واضحة في إحداث هذا الفرق، وربما يعود ذلك إلى أن تدريب الطلبة على تنظيم أفكارهم والتعبير عنها بأسلوب واضح يجعل التعامل مع السؤال من النوع المقالي عملية أكثر سهولة مما كانت تبدو عليه من دون تدريب، وهذا يقودنا للعودة لمناقشة النتائج التي توصل إليها الدوغان (١٩٩٥) حيث أشارت إلى أن اتجاهات طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات الموضوعية أكثر إيجابية من اتجاهاتهم نحو الاختبارات المقالية وبفرق دال إحصائياً. وقد يكون السبب في أن اتجاهات الطلبة أقل إيجابية نحو الفقرات المقالية مرتبطاً بعدم تعريضهم لبرامج تدريبية تزيد من إمكانية تعاملهم مع هذا النوع من الفقرات. من جهة أخرى وبالرغم من النتائج التي تظهر في جدول رقم (٨) تشير إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية ($p < 0.0125$) لمتغير الجنس على تحصيل أفراد العينة على الفقرات المقالية إلى أنه يمكن وصف قيمة مربع إيتا التي تشير إلى مقدار حجم أثر متغير الجنس على تحصيل الطلبة على الفقرات المقالية على أنها قيمة متوسطة، وهذا يجعلنا نعود إلى نتائج الإحصاء الوصفي (جدول رقم ٦) حيث يتبين أن متوسط تحصيل الطالبات على الفقرات المقالية (١٦,٠٠) أكبر من متوسط تحصيل الذكور (١٤,٧٥) وهذه النتيجة ترتبط - إلى حد ما - مع ما أشار إليه كل من

جيلمان و باركوتيز (Gelman & Berkowitz, 1993) حيث وجد الباحثان أنه في حين يفضل الطلبة الذكور الاختبارات من نوع الاختيار من متعدد فإن الطالبات يفضلن الطلبة الذكور الاختبارات من نوع الاختيار من متعدد فإن الطالبات يفضلن الاختبارات المقالية، وربما يؤكد النتيجة التي توصل إليها كل من جيلمان وباركوتيز ولو بطريقة غير مباشرة أن نتائج الإحصاء الوصفي (جدول رقم ٤) تظهر أن متوسط تحصيل الذكور على فقرات الاختيار من متعدد (١٧,٨١) أكبر من متوسط تحصيل الإناث (١٧,٠٢) وبمعنى آخر فإنه يمكن الربط بين نتائج الدراسة الحالية وتلك النتائج التي توصل إليها كل من جيلمان وباركوتيز من خلال ملاحظة أن تفاعل أفراد العينة من الذكور والإناث مع ذلك الجزء من البرنامج التدريبي والمتعلق بتدريبهم على مهارات التعامل مع الفقرات المقالية (وربما أيضاً مع فقرات الاختيار من متعدد) تأثر باختلاف اتجاهاتهم نحو ذلك النوع من الفقرات.

الخلاصة:

يتضح من خلال نتائج الدراسة الحالية أهمية تدريب الطلبة وخاصة في الجامعات على مهارات التعامل مع مختلف أنواع الفقرات المستخدمة في الاختبارات التحصيلية، حيث إن توفير مثل هذا التدريب قد يزيد من فعالية أدائهم على الاختبارات التحصيلية وهذا قد ينعكس بصورة إجرائية على درجاتهم على تلك الاختبارات أو على تقييمهم ضمن تلك البرامج التعليمية الجامعية المتخصصة التي يدرسونها في جامعاتهم. وعلى الرغم من أن نتائج الدراسة الحالية لم تظهر فروقاً دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تحصيلهم على فقرات التكميل إلا أن هذه النتيجة لا تعني أن توفير برامج تدريبية على هذا النوع من الفقرات ليس بالأمر الهام ذلك لأن نتيجة الدراسة الحالية حول هذا الموضوع قد ترجع إلى أن مجتمع هذه الدراسة ضم الطلبة الذين يدرسون في الجامعة الهاشمية، وكما تمت الإشارة إليه في سياق استعراض نتائج هذه الدراسة فإن فلسفة هذه الجامعة

حول موضوع تقويم الطلبة لا تشجع المدرسين على استخدام هذا النوع من الفقرات وهذا قد يكون أدى إلى عدم التفاعل الإيجابي من قبل أفراد العينة مع هذا النوع من الفقرات، ومن ناحية أخرى قد تكون إمكانية استخدام فقرات من نوع التكميل في مادة "علم النفس" أقل من إمكانية استخدامها في المواد الجامعية الأدبية أو في مادة التاريخ وبمعنى آخر ما يراد قوله هنا أنه قد يكون لنوع المادة التعليمية التي تم استخدامها في البرنامج التدريبي والذي صمم الاختبار التحصيلي بناءً عليها علاقة بدرجة فعالية البرنامج على جميع أنواع الفقرات بصورة عامة وعلى فقرات التكميل بصورة خاصة، ومع ذلك فإنه قد يكون من المفيد مراجعة ذلك الجزء من البرنامج التدريبي والمتعلق بتدريب الطلبة على فقرات التكميل حيث من الممكن زيادة فعالية ذلك الجزء بإضافة بعض النشاطات والتمارين. كذلك يلاحظ من خلال نتائج تحليل التباين الأحادي أن فعالية البرنامج التدريبي لم تختلف بدرجة دالة إحصائية على أي من المتغيرات التابعة تبعاً لمتغير جنس الطلبة وهذا يؤكد على أن توفير مثل هذه البرامج التدريبية هو موضوع هام وحيوي بغض النظر عن جنس الطلبة. وأخيراً وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية وفي ضوء الأدب المشار إليه في سياق هذه الدراسة فإنه من المهم التوصية بتوفير وإعداد برامج تدريبية للطلبة سواء في الجامعات أو حتى في المدارس وربما في مراحل مبكرة تهدف بصورة أساسية إلى تدريبهم على مهارات التعامل مع مختلف أنواع الفقرات المستخدمة في الاختبارات التحصيلية. وقد يكون من المفيد أن يكون مثل هذا النوع من التدريب عنصراً من عناصر المناهج المرتبطة بالمواد التعليمية المقدمة للطلبة. ومن المهم في هذا السياق توعية المعلمين بأن إجراء عملية قياس تتسم بالدقة حول درجة إلمام طلبتهم بموضوعات المواد التعليمية التي يدرسونها قد تكون مرتبطة بدرجة إتقانهم لمهارات التعامل مع مختلف أنواع الفقرات المستخدمة في الاختبارات التحصيلية سواء على مستوى المدارس أو على مستوى الجامعات.

The Effect of Training the Hashemite University Students on some skills of dealing with some Item formats on their Academic Achievement

Dr. Yahya H. Nassar

Department of Educational Psychology, College of Educational Sciences
The Hashemite University, Jordan

ABSTRACT

The aim of this study is to explore the effect of training Hashemite University students on skills related to their Achievement on true- false, multiple-choice, completion, and essay items. The sample includes 88 students all of them registered in psychology course in the summer semester of the academic year 2003-2004, the sample was distributed randomly according to the variables: group (experimental, control) and students' gender (male, female), so four groups are involved in this study each of which contains 22 subjects. The results indicate significant differences in students' achievement in true- false, multiple-choice, and essay items according to the variable group. However, the results did not reveal significant differences in students' achievement in completion items according to the variable group. Moreover the results did not indicate any significant variation in students' achievement in any of the mentioned item formats according to students' gender. Finally, the results show that students' achievement in each of mentioned item formats, except in their achievement on multiple-choice items, are not influenced significantly with the interaction between the variable group and students' gender.

المراجع

- ١ - أبو علام، رجاء محمود (١٩٨٧). قياس وتقويم التحصيل المدرسي، (ط١)، الكويت، دار القلم.
- ٢ - جانو، عصام عزت (١٩٨٨). كيف نجعل الإمتحانات وسيلة فعالة لتحقيق أهداف التعليم ورفع مستوى التحصيل. رسالة الخليج العربي، العدد (٢٧).
- ٣ - الدوسري، إبراهيم (٢٠٠٠). الإطار المرجعي للتقويم التربوي، (ط٢). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- ٤ - الدوغان، عبدالله (١٩٩٥). اتجاهات طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات المقالية والموضوعية. مجلة جامعة الملك سعود، المجلد السابع: العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ٢٤٩-٢٧٤.
- ٥ - شحاتة، حسن وأبا الخيل، فوزية (٢٠٠١). التدريس والتقويم الجامعي (دراسة نقدية مستقبلية). مجلة رسالة الخليج العربي، ٧٨، ١١-٥١.
- ٦ - الطحان، محمد وأبو عيطة، سهام (٢٠٠٢). الحاجات الإرشادية لدى طلبة الجامعة الهاشمية. دراسات، العلوم التربوية، ٢٩ (١)، ١٢٩-١٥٤.
- ٧ - عدس، عبد الرحمن (١٩٨٩). دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية. تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة البحوث التربوية.
- ٨ - عودة، أحمد (١٩٩٨). القياس والتقويم في العملية التدريسية. إربد: دار الأمل.
- 9 - Bangert, R.L.; Kulik, J. A. & Kulik, C.C. (1983). Effects of coaching programs on achievement test performance. **Review of Educational Research**, 53, 571-585.
- 10 - Chaleff, C. & Toranzo, N. (2000). Helping our students meet the standards through test preparation classes. **American Annals of the Deaf**, 145 (1), 33-40.

- 11 - Crocker, L.; and Algina, J. (1985). **Introduction to Classical and Modern Test Theory**. Florida: Harcourt Brace Jovanovich.
- 12 - Dydewalle, G.; Swerts, A. & De Cort, E. (1983). Study time and test performance as a function of test expectations. **Contemporary Educational Psychology**, 8, 55-67.
- 13 - Elton, L. R. B. & Laurillard, D. M. (1979). Trends in research on student learning. **Studies in Higher Education**, 4, 87-102.
- 14 - Fogarty, R. (1999). How to raise test scores k-college. **ERIC Document Reproduction Service NO. ED434951**.
- 15 - Fredericksen, N. (1984). The real test bias: Influences of testing and learning. **American Psychologist**, 39, 193-202.
- 16 - Gay, L. R. (1980). The comparative effects of multiple-choice versus short-answer tests on retention. **Journal of Educational Measurement**, 17, 45-50.
- 17 - Gelman, E.S. & Berkowitz, M.(1993). Test item type: What students prefer and why. **College Student Journal**, 27,17-26.
- 18 - Howell, D.C. (1995). **Fundamental statistics for the behavioral sciences** (3rd ed.). CA: Belmont.
- 19 - Martin, E.; & Ramsden, P. (1987). Learning skills and skill in learning. In J.T. Richardson, M.W. Eysenck, & D.W. Piper (Eds.), **Student learning: Research in education and cognitive psychology**. Milton Keynes, England: Open University Press and society for research into Higher Education.
- 20 - Marton, F. & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning: 2. outcomes as a function of the learners conceptions of the task. **British Journal of Educational Psychology**, 46, 115-127.
- 21 - Marzano, Robert J. (1998). Rethinking tests and performance tasks. **School Administration**, 11 (55), 10-12.
- 22 - Mehrens, W. A.; Popham, W. J. & Ryan, J. M. (1998). How To Prepare Students for Performance Assessments. **Educational Measurement: Issues and Practice**, 17, 18-22.

- 23 - Messic, S. & Jungeblut, A. (1981). Time and method in coaching for the SAT. **Psychological Bulletin**, 89, 191-216.
- 24 - Oosterhof, A. (1994). **Classroom applications of educational measurement** (2nd ed.). City, NJ: Macmillan Publishing Company.
- 25 - Popham, W. James (1992). The perils of responsibility sharing. **Educational Measurement: Issues and Practice**, 11 (4), 16-17.
- 26 - Ramsden, P. (1985). Student learning research: Retrospect and prospect. **Higher Education Research and Development**, 4, 51-69.
- 27 - Roznowski, M. & Bassett, J. (1992). Training test-wiseness and flawed item types. **Applied Measurement in Education**, 5 (1), 35-48.
- 28 - Scruggs, T. E.; Mastropieri, M. A. (1995). **Teaching test-taking skills: helping students show what they know**. Cambridge: Brookline Books.
- 29 - Stevens, J. P. (1996). **Applied multivariate statistics for the social sciences** (3rd ed.). NJ: Lawrence Erlbaum.
- 30 - Tunks, J. (2001). The effect of training in test item writing on test performance of junior high students. **Educational Studies**, 27 (2), 129-142.
- 31 - Wheeler, P.H. & Haertel, G. D. (1993). Preparing students for testing: should we promote test wiseness?. EREAPA Associates Livermore, CA. **ERIC Document Reproduction Service NO. ED374163**.
- 32 - Zoller, U. & Ben-Chaim, D. (1988). Interaction between examination-type anxiety state, and academic achievement in college science: An action-oriented research. **Journal of Research in Science Teaching**, 26, 65-77.

ملحق (١)

جدول مواصفات الاختبار التحصيلي

المجموع	التحليل	التطبيق	الفهم	المعرفة	المستوى المعرفي الموضوع
٣	-	-	٢	١	أهداف علم النفس
٢	-	-	-	٢	نبذة تاريخية عن علم النفس
١	-	-	-	١	الاتجاه البيولوجي في تفسير السلوك
٢	١	-	-	١	الاتجاه التحليلي في تفسير السلوك
١٨	-	١	١٣	٤	الاتجاه السلوكي في تفسير السلوك
٤	-	-	٣	١	الاتجاه المعرفي في تفسير السلوك
٢	-	-	١	١	الاتجاه الإنساني في تفسير السلوك
٣	-	-	٢	١	دور الوراثة في تفسير السلوك
٣	-	-	٢	١	دور البيئة في تفسير السلوك
٤	-	-	٣	١	مبادئ علم النفس
٦	-	-	٣	٣	مبادئ النمو
١	-	-	-	١	النمو الحركي
٣	-	-	٢	١	النمو العقلي
٤	-	-	٢	٢	النمو الاجتماعي
٢	-	-	٢	-	النمو الانفعالي
١	-	-	-	١	التعلم
٤	-	-	٣	١	مناهج البحث في علم النفس
٦٣	١	١	٣٨	٢٣	المجموع

ملحق رقم (٢)

الاختبار التحصيلي

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الهاشمية	الاختبار الأول في مقرر:	الفصل الصيفي من العام الجامعي
كلية العلوم التربوية	مدخل إلى علم النفس	٢٠٠٣-٢٠٠٤
قسم علم النفس التربوي	مدة الاختبار: ١٢٠ دقيقة	

يتكون الاختبار من ثلاثة أجزاء تتضمن ثلاثة وستون فقرة (خمس وعشرون فقرة من نوع الاختيار من متعدد وخمس وعشرون فقرة من نوع الصواب والخطأ وعشرة فقرات من نوع التكميل وثلاثة فقرات مقالية)، الرجاء إجابة فقرات الاختيار من متعدد على ورقة الإجابة المرفقة ولن يتم اعتماد الإجابات على ورقة الأسئلة، أما فقرات الصواب والخطأ وفقرات التكميل والفقرات المقالية فالرجاء إجابتها على نفس الورقة. الرجاء كتابة الاسم على ورقة الأسئلة وورقة الإجابة. وفي حالة فقرات الصواب والخطأ الرجاء وضع دائرة حول البديل (أ) إذا كانت الفقرة صحيحة وحول البديل (ب) إذا كانت خاطئة.

الجزء الأول (٢٥ درجة):

اختر رمز الإجابة الصحيحة وضع إشارة (X) في ورقة الإجابة تحت الرمز الذي يعبر عن تلك الإجابة:

- ١ - إن أول من أنشأ مختبر في علم النفس هو العالم:
 - أ - واطسن
 - ب - سكر
 - ج - وليم جيمس
 - د - فنت
- ٢ - واحدة مما يلي ليست من الأعمال التي يمكن أن يقوم بها المتخصص في مجال علم النفس:
 - أ - التنبؤ بالظواهر النفسية.
 - ب - تتبع النمو الحركي.
 - ج - التشخيص الطبي للأمراض العضوية.

- د - محاولة تحسين الحالة النفسية للأفراد .
- ٣ - يذهب أصحاب الاتجاه إلى القول بأن أفعال الإنسان يمكن تفسيرها عن طريق ما يجري من أنشطة في الدماغ:
- أ - السلوكي
ب - العصبي
ج - الإنساني
د - التحليلي
- ٤ - تسمى طريقة البحث في علم النفس التي يتم فيها ضبط بعض العوامل للوصول إلى علاقة سببية بين متغيرات البحث:
- أ - طريقة الملاحظة
ب - الطريقة الارتباطية
ج - الطريقة التجريبية
د - طريقة المسح
- ٥ - من مبادئ النمو أنه يسير:
- أ - من الخاص إلى العام
ب - من العام إلى الخاص
ج - من الرأس إلى القدمين
د - ب وج بدائل صحيحة
- ٦ - إن العامل الأساسي المسؤول عن تغيرات النضج هو:
- أ - الوراثة
ب - البيئة
ج - الذكاء
د - الوراثة والبيئة
- ٧ - واحد مما يلي ليس من أنماط المزاج التي يمكن تمييزها عند الأطفال حديثي الولادة:
- أ - الطفل السهل
ب - الطفل سريع الفعالية
ج - الطفل الصعب
د - الطفل بطيء الفعالية
- ٨ - حسب تقسيم "بياجية" لمراحل النمو المعرفي يبدأ الطفل في التفكير المنطقي في:
- أ - المرحلة الحس-حركية
ب - مرحلة ما قبل العمليات
ج - مرحلة العمليات المادية
د - مرحلة العمليات المجردة

٩ - إن أهم أزمة يمر بها المراهق حسب نظرية "أريكسون" في النمو الاجتماعي تتمثل في:

أ - تعلم الاستقلالية مقابل الشعور بالعار.

ب - تعلم الألفة مقابل العزلة.

ج - تعلم الهوية مقابل اضطرابات الهوية.

د - تعلم التكامل مقابل الشعور باليأس.

١٠ - إن أهم ما يؤثر في شخصية الطفل في السنة الرابعة والخامسة من عمره هو:

أ - التعلق بالديه

ب - الاستقلال عن والديه

ج - استكشاف البيئة

د - التوحد مع شخصية أحد الأبوين

١١ - العالم الذي أدخل مفهوم التأمل الذاتي والاستبطان إلى علم النفس هو:

أ - واطسن

ب - سكر

ج - وليم جيمس

د - فنت

١٢ - إن الهدف الأساس في علم النفس والذي تعتمد عليه الأهداف الأخرى هو:

أ - التنبؤ

ب - الضبط

ج - الفهم

د - التحكم

١٣ - الاتجاه النفسي الذي يركز على المثيرات البيئية التي تسبق السلوك هو الاتجاه:

أ - السلوكي

ب - العصبي

ج - المعرفي

د - التحليلي

١٤ - الاتجاه النفسي الذي يركز على الوظائف العقلية في فهم السلوك البشري هو الاتجاه:

أ - السلوكي ب - العصبي

ج - المعرفي د - التحليلي

١٥ - الاتجاه النفسي الذي قاده العالم فرويد هو الاتجاه:

أ - السلوكي ب - العصبي

ج - المعرفي د - التحليلي

١٦ - يعمل المشتغلون في ميدان..... على دراسة سلوك الإنسان والحيوان في المختبر:

أ - علم النفس التطوري ب - علم النفس التجريبي

ج - علم النفس الإكلينيكي د - علم النفس الصناعي

١٧ - يهتم المشتغلون في ميدان..... بالمشكلات التي تترتب على التقدم التقني وعلاقات العمل:

أ - علم النفس التطوري ب - علم النفس التجريبي

ج - علم النفس الإكلينيكي د - علم النفس الصناعي

١٨ - الطريقة البحثية التي تهتم بفحص اتجاه العلاقة بين متغيرات معينة هي:

أ - الطريقة التجريبية ب - الطريقة الارتباطية

ج - تاريخ الحالة د - الطريقة المسحية

١٩ - الطريقة البحثية التي تستخدم فيها الاستبانات والمقابلات هي:

أ - الطريقة التجريبية ب - الطريقة الارتباطية

ج - تاريخ الحالة د - الطريقة المسحية

٢٠ - الطريقة البحثية التي تهتم بمعرفة الخبرات الماضية التي مرت على الفرد لفهم سلوكه الحالي هي:

أ - الطريقة التجريبية ب - الطريقة الارتباطية

- ج - تاريخ الحالة
د - الطريقة المسحية
- ٢١ - يشتمل مفهوم النمو لدى الإنسان على:
أ - الزيادة
ب - التغيير
ج - الزيادة والتغيير
- ٢٢ - مبدأ النمو والذي يشير بأن السلوك يبدأ من النشاط الإجمالي إلى الاستجابات الأكثر تركيزاً هو:
أ - يسير النمو من العام إلى الخاص.
ب - هناك ترابط بين مظاهر النمو المختلفة.
ج - كل جزء أو جهاز من الجسم له خط سير نمائي خاص به.
د - يسير النمو حسب نمط معين.
- ٢٣ - قدم العالمان هافجهرست وأريكسون قائمتين:
أ - تشيران إلى مبادئ النمو.
ب - تشيران إلى نمط النمو العقلي.
ج - تشيران إلى المهمات التي يجب تحقيقها في مراحل النمو المختلفة.
د - أ + ب
- ٢٤ - حسب قائمة أريكسون فإن الطفل في المرحلة من الولادة وحتى السادسة يتعلم بداية:
أ - أن يطور مفهوماً صحيحاً لذاته.
ب - أن يتقمص الدور الجنسي المناسب.
ج - أن يتعلم الثقة بالنفس والآخرين.
د - أن يتعلم كيف يصبح فرد في عائلة.
- ٢٥ - العامل المؤثر في حدوث التعلم هو.....
أ - الوراثة
ب - البيئة
ج - الوراثة والبيئة

الجزء الثاني (٢٥ درجة):

الرجاء وضع دائرة حول البديل (أ) إذا كانت الفقرة صحيحة وحول البديل (ب) إذا كانت خاطئة:

١ - يسمى الاتجاه الذي يهتم بمعرفة العلاقة بين المثيرات والاستجابات بالاتجاه المعرفي.

أ - صح ب - خطأ

٢ - يعتبر العالم سكر صاحب التأثير الأكبر في ظهور الاتجاه التحليلي في علم النفس.

أ - صح ب - خطأ

٣ - هناك ترابط بين مظاهر النمو المختلفة.

أ - صح ب - خطأ

٤ - هناك اتفاق بين علماء النفس على أن الوراثة هي العامل الأهم في تفسير السلوك الإنساني.

أ - صح ب - خطأ

٥ - يبدأ تأثير البيئة على الطفل بعد الولادة مباشرة.

أ - صح ب - خطأ

٦ - تختلف عتبات الإحساس لمثيرات الألم من طفل لآخر.

أ - صح ب - خطأ

٧ - يرتبط مفهوم تشكيل السلوك بالإشراط الكلاسيكي.

أ - صح ب - خطأ

٨ - تكون العضوية أكثر نشاطاً عندما تتعلم وفق الإشراط الإجرائي.

أ - صح ب - خطأ

٩ - المثير الشرطي والمثير غير الشرطي مفهومان مرتبطان بالإشراط الإجرائي.

- أ - صح
ب - خطأ
- ١٠ - التعزيز مفهوم مرتبط بالإشراف الكلاسيكي.
أ - صح
ب - خطأ
- ١١ - التعزيز الإيجابي هو التعزيز الذي يتم فيه سحب مثير مؤلم.
أ - صح
ب - خطأ
- ١٢ - يبدأ الطفل المشي في نهاية السنة الثالثة من عمره.
أ - صح
ب - خطأ
- ١٣ - إن كل مرة يتم فيها تقديم المثير الشرطي مع المثير غير الشرطي تسمى محاولة.
أ - صح
ب - خطأ
- ١٤ - في الإشراف الآني يبدأ المثير الشرطي بعد ظهور المثير غير الشرطي بفترة قصيرة.
أ - صح
ب - خطأ
- ١٥ - يعتبر ازدواج المثيرين الشرطي وغير الشرطي معاً تعزيزاً.
أ - صح
ب - خطأ
- ١٦ - إن عدد نقاط اللعاب السائل هي إحدى الطرق التي استخدمت لقياس قوة الاستجابة في تجارب سكنر.
أ - صح
ب - خطأ
- ١٧ - يحدث الانطفاء نتيجة توقف إقران المثير الشرطي بالمثير غير الشرطي.
أ - صح
ب - خطأ
- ١٨ - يحاول الاتجاه الإنساني إيجاد حالة من التوازن بين الجانب العقلي والجانب العاطفي.
أ - صح
ب - خطأ

١٩ - يحدث التمييز عندما يصبح بمقدور مثير ما أن يحدث استجابة معينة في حالة ظهور مثيرات مشابهة.

أ - صح ب - خطأ

٢٠ - التعميم هو رد فعل عند وجود تشابه بين المثيرات.

أ - صح ب - خطأ

٢١ - من الضروري أن يكون تعميم المثير مقصوداً على إحدى الحواس دون الأخرى.

أ - صح ب - خطأ

٢٢ - ينتج التمييز عن طريق التعزيز التفاضلي.

أ - صح ب - خطأ

٢٣ - يرتبط مفهوم تحقيق الذات بالاتجاه الإنساني.

أ - صح ب - خطأ

٢٤ - يركز الاتجاه المعرفي على الوراثة في تفسيره للسلوك.

أ - صح ب - خطأ

٢٥ - يعتبر العالم بياجيه من أشهر علماء الاتجاه المعرفي.

أ - صح ب - خطأ

الجزء الثالث (٢٥ درجة):

أكمل العبارات التالية:

١ - يمكن تعريف علم النفس بأنه

٢ - المرحلة النمائية هي

٣ - النضج هو

- ٤ - الفترة الحرجة هي تلك الفترة
- ٥ - النمو العقلي هو
- ٦ - التعزيز هو مفهوم سلوكي ويعني
- ٧ - المقصود بالتفكير المجرد
- ٨ - المقصود بعلم نفس النمو
- ٩ - المقصود بالبيئة كأحد العوامل الأساسية التي تؤثر على السلوك
- ١٠ - التعلم هو

الجزء الثالث (٢٥ درجة):

أجب على الفقرات التالية:

- ١ - لاحظ أحد المعلمين أن أحد طلبته يعاني من مشكلة الانعزالية ولا يتفاعل اجتماعياً مع زملائه لو كنت هذا المعلم فكيف ستجعل هذا الطالب يتخلص من مشكلته. (٨ درجات)
- ٢ - يعتبر الفهم أحد أهم أهداف علم النفس، ما المقصود بهذا الهدف (القيم) مع تقديم مثال يوضحه ويشرح معناه؟ (٨ درجات)
- ٣ - في ضوء دراستك للاتجاه التحليلي في علم النفس ما هي العناصر المرتبطة بظاهرة السلوك العدواني لدى الأطفال في ضوء الاتجاه المذكور؟ (٩ درجات)

